

LÍNGUA PORTUGUESA

*... não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a **significação** dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um **sentido concreto**: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (M. Bakhtin, **Estética da criação verbal**)*

PRELIMINARES

Com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente, este documento representa uma síntese de longas discussões que deviam ir ao encontro das diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, refletindo sobre o processo educativo de modo interdisciplinar.

O documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa.

ORIENTAÇÃO TEÓRICA

O quadro teórico-filosófico assumido para o desenvolvimento do projeto educacional da SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto) apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico-cultural). Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência.

É especialmente a Vygotsky que se deve (no início deste século) a fundação de uma nova psicologia que devia substituir a psicologia introspectiva da consciência individual, que tinha como base o idealismo filosófico (“idealismo subjetivista”, como o chamou Bakhtin). Esta nova orientação devia estabelecer suas bases na filosofia do materialismo histórico.

Uma das grandes preocupações de Vygotsky era buscar um enfoque adequado para abordar as funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos. E foi pesquisando essas funções superiores que ele hipotetizou como propriedade elementar da consciência humana o conceito de **mediação**.

Vygotsky admitia que existia uma base reflexa no comportamento dos homens e dos animais, mas desejava encontrar a especificidade dos processos psicológicos humanos, e assim recusava reduzir o comportamento humano a cadeias de reflexos, tal como acontecia com muitos estudiosos nos Estados Unidos, adeptos do *behaviorismo*. Vygotsky e Luria, que começaram a trabalhar juntos em 1924, afirmavam que havia conexões indiretas entre os estímulos recebidos pelo homem e as respostas emitidas, sempre através de elos de mediação.

O conceito de **mediação** é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse desenvolvimento; ao mesmo tempo, enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico. Como tal, é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade. Luria, continuando a desenvolver o programa científico de Vygotsky, teve oportunidade de mostrar através de pesquisas experimentais que a

estrutura do pensamento depende de como se organizam as formas de atividade dominantes em culturas diferenciadas. Assim, ele apontava que os processos cognitivos básicos tinham raízes sócio-históricas. Em outras palavras, a formação da consciência humana se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes; o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer a formação da mente e da consciência é a linguagem verbal.

...a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade; ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. (LURIA, 1990, p. 23)

Dá o imenso peso do papel exercido pelos adultos na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e eles próprios são **elementos mediadores** na formação da criança. É através deles que a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter. Leontiev diz que a consciência devia ser enfocada “como uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico” (In VYGOSKY, 1996).

Assim como, na ocasião, pretendia-se construir uma psicologia de base materialista, Bakhtin, por sua vez, no mesmo contexto histórico, tenta construir uma filosofia da linguagem, subordinando a psicologia à perspectiva sociológica. Estas duas áreas e seus mestres se encontram em muitos pontos. De fato, ambos realizaram a ruptura com o objetivismo abstrato e com o subjetivismo idealista. E Bakhtin, embora não sendo psicólogo, contribuiu para a discussão da abertura de novo caminho para a psicologia.

São **instrumentos psicológicos** na hipótese da mediação de Vygotsky, citados por ele: a língua, formas de numeração e cálculo, mecanismos mnemotécnicos, simbolismos algébricos, obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de signos convencionais. O que estes objetos têm em comum, e dão sentido a este conjunto, é o fato de serem criações artificiais da humanidade, portanto elementos da cultura. Como tais, são elementos que aparecem como coisas de **fora**. Posteriormente, no desenvolvimento da mente, estes elementos são dirigidos para os próprios indivíduos e, finalmente, se desenvolvem internamente. O que significa que, com a maturação da mente, estes estímulos-meios vão se tornando desnecessários. Assim, a lógica interna da evolução da teoria de Vygotsky, diz Leontiev, o conduz aos problemas da **interiorização** (alguns preferem **internalização**). A consciência só se forma nesse processo; Vygotsky não admitia uma consciência associal.

O aspecto lingüístico dos estudos levados a efeito por Vygotsky levaram lingüistas a investir num trabalho interdisciplinar, assim como em relação ao método sociológico proposto por Bakhtin para a análise de muitos aspectos das línguas, incluindo a sintaxe, as formas discursivas, teoria do texto.

O tipo de relação que existe entre pensamento e linguagem sempre representou um impasse em muitas áreas. Em alguns estudos conclui-se que o pensamento se reduz à linguagem interna; a ontogênese do pensamento teria a seguinte configuração: **linguagem em voz alta** → **murmúrio** → **linguagem interior**. Outras investigações concluíram que pensamento e linguagem estão longe de coincidir. A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (ou seja, de atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal.

Do ponto de vista ontogenético as coisas deviam se passar da mesma forma, supunha Vygotsky. E a partir desta hipótese ele manteve uma polêmica com Jean Piaget, que na mesma ocasião (anos 20) investigava a relação pensamento/linguagem ontogeneticamente. Piaget desenvolvia a hipótese de que a primeira fase de linguagem na criança é **egocêntrica**, ou seja, manifesta uma associabilidade original; com a socialização, vai desaparecendo essa linguagem egocêntrica. Ora, para Vygotsky a linguagem é social desde sua origem, e a chamada linguagem egocêntrica não desaparece, mas se **interioriza**, funcionando como importante instrumento do pensamento (mediação).

O pressuposto de Piaget é a natureza individual da estruturação do pensamento, que depois se socializa e se desdobra em linguagem. Por isto, a chamada “fala egocêntrica” constituiria um meio caminho entre uma espécie de “autismo” e o pensamento lógico/fala socializada adaptados à realidade. A fala

egocêntrica, no processo tal como encarado por Vygotsky, na sua qualidade oral, representaria externamente uma forma da fala interior. Esta, por sua vez, será formadora de processos como a imaginação, a organização, o planejamento, a memória, a vontade.

Esta hipótese se confirmou em inúmeras pesquisas, centralizando-se a metodologia nos processos de generalização. Tais investigações permitiram um novo avanço teórico: os **instrumentos psicológicos**, que ajudavam na tarefa de processar a generalização, transformavam-se em elementos aos quais as crianças atribuíam um significado (um determinado valor) pelo fato de servirem para encontrar uma resposta à questão que lhes era colocada. E assim Vygotsky passou a chamar estes estímulos de “signos”, selecionando neles o atributo “ter significado”. Deve-se salientar, como quer Leontiev, que este salto qualitativo na teoria vygotskyana se deveu à sua forte cultura humanística, que lhe possibilitou conhecimentos de semântica e semiótica. Este tratamento interdisciplinar colocou a linguagem no centro de sua teoria psicológica. Da mesma forma, e começando por outro lado, Bakhtin atinge o mesmo terreno, e suas teses, hoje, podem ser amplamente usadas, por exemplo, no campo da educação.

Vygotsky considera fundamental nos processos de desenvolvimento e de desintegração a **formação de conceitos**, que se definem no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência. O conceito aparece como um “sistema psicológico”: é um complexo. Outra forma de defini-lo é encará-lo como *um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada conexão regular* (1996, p. 122).

Do ponto de vista da lógica formal, o conceito representava um conjunto de traços destacados da série de objetos correspondentes e ressaltados em determinado momento; ou seja, os conceitos reúnem uma série de traços pertencentes a objetos diferentes de outro ponto de vista. Por exemplo: *martelo, pá, serra, faca* podem ser representados através do conceito *ferramenta* (ou *instrumento*), que corresponde à generalização efetuada a partir das características daqueles objetos. A lógica formal poderia dizer que houve paralisação (neutralização) de nossos conhecimentos sobre aqueles objetos. Vygotsky, ao contrário, considera esta operação enriquecedora, oferecendo uma visão mais completa dos objetos considerados, visto que **relacional**. Assim, tornando-se o conceito cada vez mais amplo, abarcando cada vez um número maior de objetos, o que ocorre é o estabelecimento de **conexões**: ao se buscar outros objetos para um determinado conceito faz-se uma operação significativa, e o conhecimento sobre os objetos se complementa. É dessa forma que Vygotsky pode dizer que se reconhece para um objeto o seu *lugar no mundo* (*ibid.*, p. 121), o que implica que se desenvolve uma concepção do mundo.

No desenvolvimento humano, essa transição comporta operações que marcam profundamente a formação da consciência. A criança passa a pensar em conceitos a partir de outro sistema de pensamento, que Vygotsky chama de *conexões complexas*. Trata-se de conexões ordenadas concretas relacionadas com o objeto, e cuja mediação se faz pela **memória**. Já o conceito diz respeito a um espectro bem mais amplo do mundo: forma-se a personalidade, a autoconsciência, a concepção de mundo. *Pensar com base em conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não predeterminou em absoluto o conteúdo final a que se há de chegar.* (*ibid.*, p. 123)

Pode-se dizer que atingir esta fase significa operar com **metacognição**; ou ainda: que não apenas se pensa, mas que se é capaz de dar-se conta da base do pensamento. A metacognição corresponde a uma operação consciente dirigida aos processos de pensamento (reflexão). Na área da linguagem usaríamos a expressão **metalinguagem**.

Do ponto de vista educacional há um outro domínio que não se pode deixar de considerar: nossa forma de pensar e nosso sistema de conceitos é-nos praticamente imposto pelo meio sócio-cultural em que vivemos. Aí se incluem, diz Vygotsky, nossos **sentimentos**, nossa vida afetiva. Isto significa que não apenas **sentimos**, mas somos capazes de reconhecer e nomear nossos sentimentos (ciúme, cólera, ternura, raiva,...). O conhecimento que temos de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo.

Conceitos e afetos, portanto, interagem, e são de alguma forma **efeitos** do meio sócio-histórico. Em suma, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos, segundo Vygotsky. Emoções complexas aparecem como a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, e assim devem ser compreendidas. Ele exemplifica com o **ciúme**: *os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa.*

Como Vygotsky não chegou a desenvolver, em seus trabalhos, a influência desse componente afetivo, outros autores se interessaram em abordá-lo sob vários aspectos, inclusive no processo de aprendizagem. Terzi

(1995), propondo uma reflexão sobre a aprendizagem segundo Vygotsky, assume a existência de um componente afetivo capaz de interferir na interação, salientando que sua base é *o respeito mútuo dos participantes*:

...afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem. (TERZI, 1995, p. 24)

Estudando os processos das funções superiores nas crianças, Vygotsky conclui que as formas superiores de comportamento aparecem em cena duas vezes durante seu desenvolvimento: primeiro numa forma coletiva (interpsicológica), ou seja, cria-se um vínculo entre a criança e os que a rodeiam – a linguagem é o que melhor demonstra isto —; depois a criança transpõe a forma coletiva de comportamento para si mesma (intrapicológica). A linguagem, inequivocamente, é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo, e um meio, simultaneamente, de compreender a si mesmo. Daí dizer-se, nesta perspectiva, que o sujeito, enquanto constrói o seu conhecimento, também **se constrói**.

Vygotsky estabeleceu dois tipos de **conceito**: os **cotidianos** e os **científicos**. Os primeiros correspondem ao nível mais alto que se pode alcançar em generalização a partir de uma situação evidente (situação prática, cotidiana); são, pois, representações que se estabelecem do concreto para o abstrato, e portanto espontâneas. Os conceitos científicos têm outro tipo de formação; podem ser chamados “generalizações de pensamentos”. Nesse processo ocorre uma dependência entre conceitos, o que resulta na formação de sistemas. Há, em seguida, o reconhecimento da própria atividade mental, numa etapa de reflexão sobre o objeto em questão. Nesse caso, o caminho percorrido vai do abstrato ao concreto: o sujeito reconhece melhor de saída o próprio conceito, na medida em que ele já está formado.

A relação entre estes dois tipos de conceitos no desenvolvimento da criança passa a ser, evidentemente, um desafio educacional, na medida em que se pressupõe mediações específicas para atingir o nível dos conceitos científicos. Assim, Vygotsky postulou uma distinção fundamental do ponto de vista pedagógico: o grau de “assimilação” de conceitos cotidianos atingido por uma criança mostraria o seu “nível de desenvolvimento atual” (ou “real”), e o grau de assimilação dos conceitos científicos comporia uma “zona de desenvolvimento proximal” (às vezes encontramos o termo *próximo*), no limite do qual estaria a meta a ser alcançada – o nível **potencial**, que justificaria o esforço de aprendizado. Caracteriza-se, assim, a diferença entre a capacidade da criança em realizar alguma coisa sozinha e a capacidade de conseguir algo com a ajuda de alguém como mediador. Neste ponto, o papel da escola aparece como decisivo no sentido do progresso intelectual da criança.

Deve-se considerar, nessa ótica, que a aprendizagem **leva** ao desenvolvimento. Essas duas faces da educação estão inter-relacionadas desde o nascimento. Toda a aprendizagem pré-escolar, que corresponde à formação dos conceitos espontâneos, tem, pois, um peso considerável no início da vida escolar. O desenvolvimento da consciência reflexiva, por sua vez, se reflete e entrelaça nos conceitos cotidianos; os dois processos se influenciam ininterruptamente, de tal forma que os conceitos espontâneos são a condição para a formação de conceitos científicos, e estes, por sua vez, passam a estruturar aqueles, que vão se alterando em nível de consciência, até que se atinja a **metacognição** (o nível em que se é capaz de avaliar o próprio conhecimento).

Mikhail Bakhtin compõe com Vygotsky um quadro de extrema importância para a orientação educacional que se desenha aqui. Os dois se assemelham em muitos pontos, a partir de sua formação acadêmica, que era humanística.

A obra de Bakhtin que interessa especialmente aqui é *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929-1930. Os temas **ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes** foram tratados especificamente por Bakhtin nesse trabalho.

Sua questão fundamental era especificar o tipo de relação entre a base material/econômica de uma

sociedade e o surgimento da dimensão ideológica. As relações que unem os homens numa sociedade são determinadas, primeiramente, pela necessidade de buscar alimento, vestir-se, abrigar-se; são, portanto, relações de produção. Para ele, *toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura*. As transformações estruturais da sociedade devem ser estudadas para que se entenda como tomarão forma nas superestruturas (as instituições sociais com suas leis, ou seja, o complexo das ideologias religiosas, filosóficas, jurídicas e políticas que dominam uma sociedade). O material verbal é, para Bakhtin, a chave para o estudo da relação recíproca entre infra-estrutura e superestrutura – aqui incluída, sem dúvida, a manifestação literária. É a sua **onipresença** social que faz dele o indicador mais sensível das transformações que afetam uma sociedade. *A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais*.

Colocando a palavra como signo ideológico por excelência, ele traz, na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno lingüístico e suas implicações – uma delas, evidentemente, é o ensino de língua em todas as suas modalidades. Estudada como **processo** e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), sua **polissemia** (multiplicidade significativa), sua **abertura e incompletude** (intertextualidade), sua **dialogia constitutiva** – erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas.

A ênfase dada por Vygotsky à natureza social da fala egocêntrica, e portanto ao seu caráter mediador na constituição da atividade mental, coloca a **dialogia** na base desse processo. O diálogo aparece, então, como a forma primeira de fala, mediador na qualidade de estímulo externo e reversível, na medida em que se interioriza e vai desenvolvendo aos poucos a consciência do mundo e a consciência de si.

A fala de caráter externo é dirigida aos outros. Em relação à linguagem interior, apresenta-se desdobrada e estruturando-se numa “linha” (seqüência). A “estrutura” da fala interior, por outro lado, é abreviada e “predicativa”.

É interessante explorar um pouco a concepção de fala (ou linguagem) interior, na medida de sua importância na regulação de comportamentos e atos voluntários e, em última análise, na abordagem das relações entre pensamento e linguagem, já que a atividade de pensar se subordina a ela.

Ela tem uma função **intelectiva**. A interiorização da linguagem provoca a formação gradual de atividades psíquicas: as funções de análise, de planejamento e de regulação. Essa linguagem, predicativa em sua estrutura (porque se reduz a um núcleo predicativo, e não nominativo), não poderia ser meramente uma linguagem externa privada de sua parte motora, como ato intelectual que é. Segundo Luria, o **tema** (aquilo de que se trata) já está incluído na linguagem interior, não necessitando ser designado; o que resta é uma função semântica retida no **rema** (o que se diz do tema). Essa linguagem, em outras palavras, designa um **plano de ação futura**, uma orientação da ação.

Vygotsky enfatiza que são profundas as diferenças entre a forma externa e a forma interna da linguagem: trata-se de dois processos funcionalmente divergentes, a primeira servindo à **adaptação social**, e a segunda à **adaptação pessoal** (discurso para si). Mas é importante saber, também, que há uma interação constante dos dois tipos de operações: cada uma das formas converte-se incessantemente na outra. É isto que leva Vygotsky à tese de que o desenvolvimento é determinado pela linguagem, que por sua vez está sempre unida à experiência sócio-cultural.

Apontada essa relação, enfatize-se que o processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; exige sobretudo enquadramento aos gêneros de discurso vigentes na sociedade. É uma atividade tipicamente solitária, portanto monológica na sua produção – embora dialógica como princípio de funcionamento.

A referência ao **dialogismo**, como princípio fundador da compreensão da linguagem como interação, pede que se explicitem as formas opostas de concepção do simbolismo na linguagem:

- a) a língua é um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se;
- b) a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação.

É a partir da compreensão dessas duas formas extremas de conceber ‘língua’ que se pode justificar a opção pela concepção interacionista adotada para uma política pedagógica.

De um lado, teríamos um objeto abstrato e independente do sujeito (esta é a orientação da lingüística de Saussure); de outro, a criação momentânea do sujeito, o que leva à consideração de um estilo subjetivista. Estas duas formas de encarar o fenômeno lingüístico são retomadas pela filosofia da linguagem de Bakhtin,

nos seguintes termos: o **sistema**, bem como as estruturas abstratas que o sustentam, não têm vida independente da circulação das línguas no meio social; a **criação individual**, que aparece como resultado momentâneo, através de cada sujeito, não se realiza a partir do nada.

Convém explicitar essas duas posições.

Na orientação estruturalista fala-se, sem dúvida, na relação comunicativa. Mas o outro aparece realmente como um **ouvinte**, como um destinatário passivo. Bakhtin diz que, neste caso, o enunciado satisfaz ao seu próprio objeto, ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado, e ao próprio enunciador. Considera-se então a coletividade lingüística como uma abstração, entendendo-se que o que garante aos seus membros a comunicação é o fato de poderem servir-se de um código comum: o sistema lingüístico. Esse sistema é uma construção teórica. Ser apenas “ouvinte” ou “receptor” dá uma imagem distorcida do processo complexo da comunicação verbal.

Nos cursos de lingüística geral [...], os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. (Bakhtin, 1992, p. 290)

Isto significa que o ouvinte, visto como alguém que “compreende” passivamente, tal como representado nesse esquema, não corresponde ao protagonista real. O que se representa aí, diz Bakhtin, é o *elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva ativa em seu todo, geradora de uma resposta (resposta com que conta o locutor)*. Percebe-se, assim, que o papel ativo do parceiro é omitido ou minimizado.

A segunda orientação contrasta fortemente com esta. É a função expressiva que passa ao primeiro plano. O que interessa estudar, então, é a criatividade espiritual do indivíduo. Nesse caso é como se ele estivesse sozinho, sem relação com seus pares.

A perspectiva chomskyana de estudo da linguagem inscreve-se, de certa forma, na abordagem do objetivismo abstrato (guardadas as diferenças que fizeram dela uma teoria revolucionária e até mesmo anti-estruturalista), na medida em que falante e ouvinte foram neutralizados na figura teórica do falante-ouvinte ideal.

Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, como poderia assumir concepções cujos pressupostos são tão restritivos? A sua legitimidade se dá no nível da própria atividade científica, como estudo desinteressado, como teoria. A escola, ainda hoje, trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana, que teoricamente é limitado; por outro lado, pretende desenvolver a expressão do aluno (lado individual, insistindo na criatividade), o que se faz a duras penas, sem muito sucesso, e o processo interacional fica, em última análise, marginalizado. Dá-se, então, uma contradição: no ensino, apela-se para a metalinguagem (ensino de conceitos gramaticais); na aprendizagem (escritura), espera-se expressão individual, mas ao mesmo tempo algo que corresponda ao que foi ensinado.

Analisando e criticando as grandes orientações de estudo da linguagem humana é que Bakhtin chega à tese de que a enunciação é de caráter social. Para ele, tudo o que circula em matéria de linguagem constitui um fluxo ininterrupto em que cada homem aparece **imerso** desde o seu nascimento. A relação de cada ser humano com seu “outro”, em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma consequência dessa complementaridade. Não há, pois, voz solitária e única, homogênea – há intersubjetividade. A esse gesto teórico corresponde aquilo que hoje chamamos PRAGMÁTICA: a linguagem considerada na sua posição constitutiva de ponte entre os homens.

L. Vygotsky estabeleceu, na psicologia, que as formas mais complexas da vida consciente – sobretudo a capacidade lógica de “categorização” do mundo – se explicam a partir das condições externas da vida humana, acentuando o caráter histórico-social da cultura em que o ser humano se insere. Assim, a linguagem, pela sua gênese e desenvolvimento, transformou-se em instrumento de conhecimento humano.

A concepção de linguagem pressuposta pelo **dialogismo constitutivo** trabalha, pois, com a idéia de **atividade na interação social**, e isto é inovador, no sentido de que a tradição nos força a restringir todos os nossos procedimentos verbais a um conjunto de regras rígidas, como se devêssemos apenas conformar a elas

nossos discursos cotidianos. A idéia de uma simples exteriorização de pensamentos leva a pensar que há pensamento independente de movimento social, de intercâmbio e de ação recíproca. Leva a pensar, também, que o ponto de partida de qualquer ação lingüística é um locutor solitário a **expressar-se**, sem se considerar a **forçosa** relação com os parceiros. O princípio do **dialogismo** de Bakhtin faz-nos rejeitar os conceitos trazidos pelos pares “falante-emissor/ouvinte-receptor”, na medida em que pressupõem um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo. Ao contrário, quem ouve ou lê adota para com o discurso alheio uma atitude que Bakhtin chama “responsiva ativa”, ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa – embora em grau muito variável.

A concepção de linguagem como simples aparato para a comunicação deixa em segundo plano (ou esquece totalmente) a bilateralidade do processo. Ora, os enunciados concretos se determinam pela **alternância** dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, assim, são aquelas que se constroem com os outros. É a esse dispositivo essencial que Bakhtin chama **dialogismo**. O que chamamos diálogo é, para ele, a forma mais simples e imediata do dialogismo constitutivo.

Insistindo na constitutividade do diálogo, Bakhtin reafirma que, fora do processo interacional, é impossível entender as formas do discurso interior. A monologia é apenas uma das formas do diálogo, representando a possibilidade do “esquecimento” de que as palavras que nos servem cotidianamente vêm de outros sujeitos, de outros lugares, de outros períodos históricos. O princípio se explica pela razão de que não há necessidade de interlocutores imediatos, mas sim de uma **orientação para o outro**. Em suma, o outro delinea por contraste aquilo que é singular; o **eu** se apreende e se reconhece como singularidade na coletividade.

Toda a complexidade inscrita na linguagem é considerada do ponto de vista de suas funções na prática social efetiva; assim, Bakhtin toma o **enunciado** lingüístico concreto como unidade interacional, mas não como simples **produto**, algo acabado; ele o vê como manifestação do movimento **enunciativo**. A **enunciação** é parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal. Os limites do enunciado são determinados pela alternância dos locutores – ou seja, seu limite é a transferência da palavra ao outro. O enunciado se opõe à oração, vista esta como unidade abstrata da língua (ponto de vista gramatical). O **discurso**, na sua qualidade de ponte lançada entre os sujeitos, se opõe à **língua** encarada como código ou sistema.

Considerando que “a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem”, o estudo das vozes humanas (ou seja: outros autores, os destinatários – mesmo hipotéticos —, o ser genérico, o próprio locutor tomado como outro de si mesmo) se torna tópico importante nesta perspectiva: as vozes dos outros se misturam à voz do locutor explícito de uma enunciação.

Sempre múltipla e interindividual, a palavra humana precisa fazer **sentido** para seus usuários. Os sentidos possíveis têm sempre como moldura um horizonte social. É a isto que chamamos, de um modo geral, **condições de produção**: de um lado, o horizonte social com todas as práticas, valores e crenças que aí são cultivadas; de outro, as situações específicas de intercâmbio (professor e alunos na sala de aula, reunião de condomínio, festa de aniversário, entrevista na televisão, seminário acadêmico, conversa telefônica, reunião de pais e professores, defesa de tese, e assim por diante), que correspondem a **lugares** específicos de, ao mesmo tempo, ter possibilidades e sofrer restrições ao nível da atividade enunciativa.

Os sentidos possíveis são elaborados coletivamente: em parte eles são meus, em parte do outro; resultando dessa junção, eles constituem **efeitos** que podem ser obtidos no movimento de que nascem. Esse movimento é **polifônico**, ou seja, nele se levantam vozes próximas ou distantes, refletidas ou não, concretas ou virtuais. Muitos falam na fala de cada “um”. Assim, é inevitável que nas enunciações se revelem valores sociais de orientação contrária, que podem produzir o confronto mais ou menos aberto. Em termos de sentido, ver-se-á que as significações pouco se alteram ou são abandonadas em determinado período, outras se consolidam, circulam de uma área para outra, num jogo em que é possível perceber o contraste entre **estabilização** (controle) e **ruptura** (dispersão).

Dizer que o **enunciado** é produto significa, nesta perspectiva, levar em consideração a dinâmica de sua produção, que resulta nesta ou naquela configuração específica. Pouco se pode dizer sobre os **sentidos** lingüísticos se não se leva em conta a **enunciação**, que é o processo que constitui os enunciados possíveis. A enunciação, como unidade do trabalho em linguagem, acontece nas cenas cotidianas que envolvem os sujeitos, e que são sempre de caráter institucional. Na medida de seu caráter de acontecimento, a enunciação carrega consigo a potencialidade para a **ruptura**, para a diferenciação, para o inusitado, para o polissêmico. O movimento contrário consiste em controlar e inibir a potencialidade criativa da linguagem.

De qualquer forma, estabilização e ruptura são duas orientações que de fato coexistem, e seu equilíbrio depende de um conjunto de fatores, todos relacionados à existência social e histórica da linguagem. Quando estudamos textos temos diante de nós efetivos **produtos**, mas temos de pressupor e estudar, mesmo que hipoteticamente, as operações (ligadas à sua história de produção) que permitiram a sua emergência em dado momento e em dado espaço. Este é um estudo semântico, dos sentidos do discurso. Dado que a linguagem, conforme a tese de Bakhtin, é o melhor termômetro das mudanças sociais, carregando as marcas da história cultural de um povo, estudá-la e compreendê-la é uma forma privilegiada de compreender a caminhada do homem.

Considerando que o aspecto da compreensão é de importância crucial no processo de interação humana, as várias facetas desse fenômeno são sintetizadas a seguir, do ponto de vista de Bakhtin.

Para ele, a compreensão passiva das significações do enunciado ouvido não é senão uma etapa do processo que é a **compreensão responsiva ativa**, que corresponde a uma resposta subsequente, que, entretanto, não precisa ser fônica ou gráfica; no caso de uma ordem, ela pode realizar-se como um ato; pode, mesmo, corresponder a uma atitude que se retarde por algum tempo, e ainda ao mutismo da indiferença. Isto também vale para o discurso lido ou escrito. O próprio locutor, é claro, pressupõe a compreensão ativa responsiva: ele não esperaria que seu pensamento fosse simplesmente duplicado na mente do outro.

Além disto, o locutor é também um virtual respondente, na medida em que não é o primeiro que rompe o silêncio de um mundo mudo: além do sistema da língua que utiliza e é partilhado pelos outros, ele também conta com a existência de enunciados anteriores, dele e de todos os outros – enunciados que, nas suas diversas formas, compõem um imenso arquivo nas comunidades lingüísticas. Cada enunciado funciona como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados.

Chama-se a atenção para este papel ativo do **outro**. Conceber a linguagem como simples instrumento de comunicação significa abandonar a bilateralidade do processo. Em suma, os enunciados concretos, como unidades interativas, se determinam pela **alternância dos sujeitos, dos locutores**; suas fronteiras, portanto, são sempre aquelas que se constroem com os outros. É exatamente a esse dispositivo essencial da vida comunitária que Bakhtin chama **dialogismo**, conforme já delineado acima. O **diálogo**, então, como já se viu igualmente com Vygotsky, é o modo mais direto e evidente dessa alternância. Cada réplica de um diálogo tem, segundo Bakhtin, um acabamento específico, que expressa uma posição do locutor, que desempenha, portanto, papéis determinados em relação aos outros. Exemplos de relações entre réplicas: pergunta-resposta, asserção-objeção, oferecimento-aceitação, pedido-atendimento.

A concepção **comunicativa** da linguagem conduziu a um esquema de comunicação muito pobre e muito simples, porque simétrico, mas ao mesmo tempo esqueceu o papel daquele que representa o outro da relação de linguagem, como lembra Bakhtin. Tal esquema, que enfatiza para as línguas a função de referenciar o mundo, privilegia a possibilidade de transparência nesta referenciação, e prevê que uma linguagem limpa, não desviante, estabeleça esta relação, para que as informações a “transmitir” sejam claras e concisas. Esta postura é tão marcada que nenhum de nós deixou de ouvir que o papel da escola é “**transmitir** conhecimentos”; que “o professor **ensina** e o aluno **aprende**”; que “os alunos não **assimilaram** a matéria”; que “o professor **fala** e os alunos **escutam**”; que “é difícil às vezes descobrir o que o professor quer **passar**”. Como tal, a tendência é reproduzir.

Uma faceta desta questão é aquela relativa à gramática-norma. A linguagem “não desviante”, referida acima, tem a ver, é claro, com um ideal; esse ideal é também político, nacionalizante. Unidade de língua deve representar unidade nacional, unidade de idéias, de princípios morais e cívicos. As gramáticas de tipo normativo representam de alguma forma esse ideal: elas nos apresentam o que se pretende chamar “língua” (um idioma, uma língua nacional) sob um aspecto **descritivo**, por um lado, e sob um aspecto **normativo**, por outro lado, estabelecendo um padrão para as manifestações lingüísticas.

Ora, as várias partes propostas como níveis hierarquizados de uma língua (fonologia/fonética, morfologia, sintaxe) não apontam para **como** uma língua funciona, ou seja, o que acontece efetivamente nesses intercâmbios cotidianos, em todas as situações. Este é um dos motivos pelos quais os sujeitos podem entrar na escola sabendo uma língua e sair dela, depois de longos anos, afirmando não saber a sua língua. É o “paradoxo pedagógico”! O que é constitutivo da linguagem (o dialogismo no processo interacional) é ao mesmo tempo comprimido e controlado. O nome desse controle é **autoritarismo**.

Orlandi (1983), numa análise dessas relações, sugere que a linguagem pode apresentar-se, considerados os seus usos, sob três modalidades (tipos): **autoritária, polêmica, lúdica**. Os critérios mais

gerais para esta classificação se resumem na dimensão histórica e no funcionamento social dos discursos – ou seja, considerando o seu aspecto interacional e as condições em que são produzidos. As duas perguntas básicas que definirão os grandes tipos são: 1) como os locutores se consideram, como se vêem? 2) como os interlocutores vêem o objeto do discurso – o referente, aquilo de que falam? Temos, então:

- o discurso **lúdico** – há reversibilidade total entre os interlocutores; a polissemia é aberta; a linguagem é jogo, produtora de prazer. Há aqui ruptura da ordem estabelecida, tudo é permitido.

- o discurso **polêmico** – há tensão entre os interlocutores; a reversibilidade é controlada; observa-se a disputa pela palavra, pela verdade, buscando-se uma orientação argumentativa.

- o discurso **autoritário** – a reversibilidade tende a zero, o objeto do discurso se oculta, a polissemia é contida; há um só agente, o “interlocutor” é passivo, comandado; a verdade é imposta.

Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva de postura, pode-se facilmente verificar que o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo. Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor.

O professor que só **ensina** em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento. Ao contrário, no desenrolar das ações/tarefas acima especificadas, ele se deslocará de seu papel tradicional ouvindo e respondendo, mediando a busca de informações e pontos de vista na preparação de um trabalho, negociando as formas de realizar projetos (ver concepção de metodologia), permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados, oferecendo e apontando elementos para que o aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize.

Uma questão crucial envolve a abordagem interativa proposta: a assimetria fundamental do processo, a qual diz respeito ao **poder**. Qual a relação **poder / linguagem / interação**?

O autoritarismo nas relações humanas, em qualquer espaço que seja, é uma questão política e, por conseguinte, ideológica. É que a sociedade compõe uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas, e cada lugar ocupado está legitimado **institucionalmente** – ou seja, para que se possa dizer e fazer coisas é preciso que se esteja no lugar certo. São lugares de exercício da linguagem, por exemplo: o de presidente (desde o Presidente da República até o presidente de um clube de garotos), o de mãe, o de pai, o de esposa, o de filho, o de chefe de um departamento, o de aluno, o de professor, o de diretor, o de supervisor de escola, e assim por diante. Nada impede, é claro, que uma mesma pessoa ocupe lugares diferentes em momentos diversos. O fato é que, de um modo geral, nós não estamos falando com “nossos pares” – ou seja, nossos iguais. O que significa que a assimetria nas relações humanas é uma constante. Só o fato de alguém tomar a palavra já atribui a esse alguém um certo poder, de tal forma que se considera descortês “cortar a palavra” ao outro.

Do ponto de vista pedagógico, se a fala é um recurso especial para que o aluno marque sua presença em sala de aula, é preciso também que ele seja **ouvido**. Mas aqui pode surgir um obstáculo: se sua fala não se enquadrar num modelo, e principalmente se ele for um caso isolado, arrisca-se a não ser ouvido. Ou seja, mal é ensinado, não lhe permitem falar.

O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne **polêmica**, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo – o qual, em última instância, corresponde à observação, análise e atuação em relação às forças existentes na sociedade, num movimento coletivo de construção da cultura. Isto significa ir ampliando, gradativamente, o modo de viver e de compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, **ter um papel ativo na mudança desse mundo**, participando do movimento que edifica a cultura. Em síntese, esse movimento é o

que se entende por **educação** – um processo **mediado**. E, inevitavelmente, um processo político.

A mudança alucinada de padrões culturais, propiciada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos e pela produção editorial que cresce vertiginosamente, deve ser considerada de modo especial. Essas transformações exigem que a escola se auto-avalie e redefina objetivos. É preciso, igualmente, repensar o conceito tradicional de cultura, que tem norteado o ensino de forma negativa, olhando o presente como algo fugaz e voltando o olhar quase sempre para o passado (não vivido) e para o futuro (onde se deverá atuar).

Algumas considerações em torno do conceito de cultura, no contexto dos objetivos educacionais, são imprescindíveis por suas implicações na metodologia de trabalho escolar. Um termo chave para entender o que se tem concebido como cultura (consciente ou inconscientemente) é **transmissão**.

A cultura é invariavelmente definida como o tesouro pacientemente amealhado com tudo o que de melhor o espírito humano produziu, sejam as obras dos grandes mestres, seja o conjunto dos saberes disciplinares (conceitos, métodos, representações) que asseguram o atual domínio do homem sobre o mundo, seja, ainda, o conjunto das maneiras de ser individuais e coletivas que se deseja. (FOUCAMBERT, 1994, p. 98)

Nessa concepção esse “tesouro” deveria, portanto, ser **transmitido** às novas gerações, para garantir a perenidade da civilização. A crítica que Foucambert faz aqui é relativa à omissão da realidade urbana. Para ele, os subúrbios operários *parecem mais o preço do progresso do que a apoteose do pensamento técnico*. E traz então a questão crítica: seria isso a cultura? Seria esse o papel da escola?

Eis como ele desloca esse conceito: a cultura deve ser concebida como *o conjunto das práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, o conjunto das relações estabelecidas que, por sua vez, definem ferramentas, saberes, valores, obras. (ibid., p. 99)* **Cultura é algo que se cria e recria, e não apenas se reproduz. É algo que se faz, presentemente e continuamente.**

Ora, nesse novo quadro educar seria *permitir que essas novas relações se definam, o que implica aceitar a possibilidade de que elas sejam diferentes das nossas*. No entanto, afirmamos de muitas coisas que elas são “tradicionais” e por isto mesmo não devem ser mudadas. Nossa sociedade passou-nos a seguinte imagem da criança, estabelecendo em seguida o papel da escola: a criança é um ser fraco, carente, imaturo, irresponsável, que precisa de armas para enfrentar o mundo e inserir-se nele ou eventualmente transformá-lo. O papel da escola, nessa ótica, é **treinar** a criança para ser adulto. Entretanto, diz Foucambert, nesse processo fica na sombra o que ela diz, o que ela escreve e tudo o mais, na medida em que ela **ainda está aprendendo**. Ninguém quer saber do mundo real; a escola representa, assim, “parênteses” dentro do real. Tudo o que parece trágico na realidade é de alguma forma neutralizado em proveito de um modelo cultural criado. E o autor alerta:

Uma nova cultura nascerá de uma educação no real, não num meio fabricado para transmitir nossos sonhos humanitários.[...] Tratar as crianças como indivíduos em gestação porque estão na escola significa não ver nelas uma parte viva do corpo social, capaz de expectativas e projetos em relação ao conjunto dessa sociedade. (p. 101)

Assim como Vygotsky trabalhou apaixonadamente, em sua época, por uma educação renovadora e sintonizada com seu tempo, formulando um quadro para a compreensão do mundo e do desenvolvimento humano, esse desafio cultural continua: é preciso pensar o futuro como o presente estendido, como cada momento daqui para a frente. A inovação é renunciar a organizar o “presente” da criança em função de seu “futuro”, como se fosse possível traçar em dias, meses e anos a distância de cada criança em relação a seu próprio futuro, para que só aí, então, ela comece a **atuar**. O processo educativo, então, se dá **produzindo resultados no meio** passo a passo, e não meramente **estudando o meio**. Cultura, assim, aparece como prática (se ela se formou, foi pela prática) e não apenas como patrimônio. Em suma, nesse contexto a escola passará a ser o lugar social onde as crianças se reúnem para realizar atividades de produção destinadas ao corpo social (projetos sociais onde a linguagem é elemento de integração dos vários domínios).

Estreitando um pouco a perspectiva ampla do quadro sócio-cultural esboçado aqui, chama-se a atenção para certos fenômenos constitutivos da linguagem humana que obrigaram a própria ciência da

linguagem a redesenhar seus limites. Uma língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade. Tais fenômenos são relevantes no contexto da prática pedagógica, por isto apresenta-se abaixo uma caracterização deles, ainda que breve.

• **Dêixis** – Pessoa, tempo e espaço se expressam em muitas línguas através de formas consideradas referencialmente vazias, na medida em que remetem sempre a instâncias discursivas (através de um sujeito) para preencher seus sentidos efetivos.

Um elemento dêitico só faz sentido na medida em que liga a língua à situação de uso. Em vez de conceituar, o dêitico designa **demonstrando**. Em última análise, um enunciado dêitico só faz sentido por referência ao locutor, que está sempre situado espacial e temporalmente. Os exemplos mais evidentes de dêixis ocorrem com os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, assim como as formas dos tempos verbais. Entretanto, isto não significa que tais elementos lingüísticos não tenham uma significação geral: cada vez que alguém diz **eu** remete a si próprio (salvo em uso metalingüístico: **eu é um pronome**), e qualquer pessoa que se apropria de uma língua diz **eu**, mas a sua significação geral é “o remetente”, ou “o locutor”. Uma pessoa não se refere a si mesma usando seu nome próprio; da mesma forma, não usa formas verbais diferentes da chamada primeira pessoa.

Assim, torna-se problemático falar de enunciado lingüístico deixando de lado seu enunciador, o sujeito do discurso. Exemplos desse fenômeno: *eu, tu, nós, você(s), aqui, agora, hoje, amanhã, lá, este aqui, aquele, isto, cantei, cantarei*. (os dois últimos como indicadores de tempo e modo, que sempre têm como ponto de partida aquele que enuncia). Como se percebe, o sujeito está vinculado à língua que utiliza de um modo bem estratégico.

O tempo da enunciação (marcado por forma dêitica), situando o acontecimento que é a produção de um enunciado, levanta uma questão interessante do ponto de vista da posição do enunciador. *Eu/aqui/agora* é a tríade básica da dêixis, e remete ao presente, mas a dêixis temporal compreende as formas de passado e de futuro, às quais se associam formas adverbiais como *ontem/anteontem, amanhã/depois de amanhã*. Essa temporalidade tem como ponto de referência o **momento da enunciação**, que se reflete no presente lingüístico (presente do indicativo). Entretanto, não há uma coincidência absoluta entre a forma lingüística do presente e a realidade temporal. Com efeito, a forma de presente pode combinar-se com qualquer indicação de tempo prospectivo (*Vou daqui a pouco, vou amanhã, vou daqui a seis meses, ...*) e mesmo retrospectivo (*Em 1929 Bakhtin escreve que...*); pode indicar valor geral, atemporal (*Quem tudo quer tudo perde. Vendo apartamentos*). Em português, quando se trata do momento presente, usa-se uma forma não pontual (*Estou estudando*) em muitas situações. Pode-se dizer que esta forma corresponde a um movimento que o pensamento “corta” em diferentes pontos, obtendo matizes temporais. Assim é que o emprego do presente num contexto passado ou futuro corresponde a utilizações em que o contexto desempenha um papel determinante para estabelecer o momento do enunciado.

Um outro aspecto pertinente da dêixis temporal (mas também espacial, uma vez que as duas estão muito ligadas em representação lingüística) diz respeito ao ponto de vista que o locutor assume para o seu enunciado: podemos dizer que há um ponto de vista do locutor com relação ao seu próprio presente e um ponto de vista do locutor como relator ou narrador, quando ele se situa num não-presente – ou seja, ele fala de outro momento, seja dele mesmo, seja de outros sujeitos. Compare-se este conjunto de enunciados com elementos adverbiais temporais:

- | | |
|--|--|
| 1. <i>Ontem eu estava contente</i> | 1a. <i>No dia anterior eu estava contente...</i> |
| 2. <i>Depois de amanhã viajo.</i> | 2a. <i>Dois dias depois viajaria.</i> |
| 3. <i>Na próxima página está a figura.</i> | 3a. <i>Na página seguinte estava a figura.</i> |
| 4. <i>Daqui em diante serei cético.</i> | 4a. <i>Dali em diante seria cético.</i> |
| 5. <i>Daqui [deste lugar] eu te vejo.</i> | 5a. <i>Dali [daquele lugar] eu te via.</i> |

Pode-se perceber que a compreensão deste deslocamento temporal/espacial é importante quando se está considerando a relação entre discurso direto e indireto. Mais do que aprender a correspondência das formas verbais e seus adjuntos, é necessário entender que acontecimento enunciativo provoca esse deslocamento. Em páginas literárias, entretanto, é possível encontrar a perspectiva do relator ou narrador sendo neutralizada em proveito de um processo em que ele parece estar junto ao personagem ou seu objeto

de interesse. Por exemplo: retomando o exemplo (4) poderíamos ter, em (4 a): *Daqui em diante seria cético*. Isto significa que o relator adotou o ponto de vista do próprio personagem (nada impede que seja ele mesmo, já que é um outro momento histórico). É esta questão que está implicada no que se chama **polifonia**: de onde se olha, de onde se fala.

• **Modalização** – Permite que se encontre nos enunciados as posições dos sujeitos que os enunciam, ou seja, o enunciador mantém determinadas relações com aquilo que enuncia. Ou ainda: ele se posiciona diante de seu enunciado. Por exemplo: *É preciso encaminhar este projeto. É verdade que estou cansado. Julgo que é melhor sairmos. Felizmente estamos quase terminando. Certamente ele te contentará... Pode ser que não*.

Como o sujeito sempre tem uma atitude diante daquilo que enuncia, a própria aparente “objetividade” de um enunciado é uma forma de modalidade. Muito do que a lingüística trabalhou sobre modalidades veio do campo da lógica, e o desenvolvimento desse estudo foi motivado principalmente pela análise do que se **faz ao falar**. O iniciador dessa perspectiva foi J.L. Austin, filósofo inglês, em suas pesquisas sobre a performatividade.

• **Performatividade** — Diz respeito à constatação de que o material lingüístico não é transparente, ou seja, os enunciados são sempre usados por alguém inserido num meio social, e nesse meio é impossível que uma língua sirva fundamentalmente à representação de estados de coisas no mundo, como se apenas declarássemos coisas fazendo referência direta ao mundo. Quer dizer: se representamos estados de coisas, também criamos no mundo estados de coisas novos. Ou ainda, para usar a expressão clássica: **fazemos coisas com palavras**. Exemplo: quando se diz *Eu juro, Eu prometo, Eu declaro* cria-se, pelo próprio fato da enunciação, uma promessa, um juramento, uma declaração. E assim os estudos semânticos foram conduzidos por teorias accionais. Em última análise, reconhece-se que cada enunciado, por mais neutro que pareça (como se não fosse produzido por um sujeito), traz uma determinada força que incorpora nele a orientação buscada pelo locutor. Lembremos Bakhtin: o que ouvimos não são meras palavras, mas declarações, promessas, ameaças, ofensas, lisonjas, verdades, mentiras, adulações, recriminações, zombarias,...

• **Polissemia e duplo sentido** – O uso corrente da linguagem registra a todo momento metáforas, implícitos, ironias, eufemismos, hipérboles, personificações, apontando para a opacidade e para a multiplicidade. *Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro*. (GERALDI, 1996, p. 52)

O mundo é sempre referenciado através de mediação; nenhum olhar se dá diretamente sobre as coisas. O sistema de referências, por outro lado, sempre depende da história e da cultura das comunidades. A unidade de língua de um grupo não pode impedir a disseminação das significações, o que acontece justamente porque uma língua **se usa**. Basta examinar um verbete de dicionário para sentir que ele tem uma história: as várias significações registradas mostram nuances que às vezes nos levam a perguntar como puderam surgir. A ambigüidade não é desejada em circunstâncias específicas, mas pode ser uma estratégia para oferecer leituras matizadas, abrindo sobre possibilidades da língua. Um texto pode oferecer uma leitura em determinado nível, e outra em outro.

Veja-se um exemplo de um dicionário diferente da maioria que conhecemos. Teixeira Coelho (1991) registrou trezentos e cinquenta verbetes a partir de uma coleta de enunciados falados e escritos em nosso país, num período que deve ultrapassar vinte anos (iniciando em 1964). Sua análise veio à luz pelo desejo de *conhecer melhor o que estava por trás da estranha linguagem arquitetada por essas palavras. Queria saber de onde provinham, que mecanismos atuavam em sua composição, o que realmente queriam dizer, o que acabavam dizendo no vazio de significações criado ao seu redor*. (p. 10) Ele explora, em última análise, o que chamamos de controle sobre os discursos, de modo a se perceber que muitas vezes a linguagem fala em nós, nos domina, e nem percebemos os efeitos que se produzem.

AMBIENTE – Usual em anúncios de construtoras ou corretoras de imóveis. As casas e apartamentos costumavam ter quartos e salas; hoje, têm ambientes, mesmo que os ambientes estejam vazios, por fazer, mesmo que, por isso, não existam: vende-se uma possibilidade de ambiente, a possibilidade é o objeto de venda, não a coisa concreta. Observe-se que um banheiro, ou a cozinha, ou o quarto de empregada não são ambientes e provavelmente nunca terão ambientes.

Aquilo que cercava alguma coisa, que a envolvia, tornou-se a coisa em si.

-ÃO – Como em Mineirão, Arrudão, Pelezão (estádios de futebol).

Heranças do imaginado “Brasil Grande”, da era “Ame-o ou deixe-o”, visível em adesivos grudados em vidros de automóveis no início dos anos 70 – único momento em que uma multidão de motoristas semiletrados conviveu com a colocação correta do pronome oblíquo.

AUTORITARISMO – Ditadura. Recentemente (anos 60-70) foi usada quando não se podia dizer ou escrever a palavra adequada. Hoje é empregada pelos que se dizem livres do espírito de revanchismo; pelos que acham que, pensando bem, a dita não foi tão dura assim e pelos que seguem o princípio segundo o qual prudência e caldo de galinha não fazem mal a ninguém.

•**Polifonia e heterogeneidade** – As reflexões de Bakhtin sobre a formação da consciência e o papel da linguagem nesse processo, bem como o estudo do jogo de vozes que constitui o discurso, mostrando que a palavra de um se forma com a palavra do outro, levaram a repensar o sujeito discursivo.

Dizemos que a linguagem é heterogênea porque ela não se oferece a nós como um simples desdobramento da realidade, e porque nenhum locutor **cria** simplesmente os seus instrumentos de expressão. O sujeito é dividido desde o princípio, na medida em que sua personalidade se constrói a partir do outro – enfim, das relações continuadas com os outros em cada momento de sua vida. Os fenômenos discutidos até aqui mostram que é muito diferente considerar o que se chama a gramática numa língua e a elaboração discursiva, toda ela marcada pelo contexto imediato e pelo horizonte social. Uma das características desse complexo trabalho é a constante constituição de vozes que podem ser localizadas no material lingüístico.

Visto que não podemos escapar, em nossas manifestações textuais, dos entrelaçamentos que a língua já nos oferece, é possível dizer que, em seu uso, nos instalamos em pontos de vista registrados e sabidos – muitas vezes aprendidos na escola, mas também e principalmente em nosso cotidiano, em todas as situações: na televisão, nos jornais, nas revistas, na conversação. O que dizemos ou escrevemos não tem sua fonte primária na gramática, que parece um aparato genérico e sem voz, objetivo. Tem, sim, nos pontos de vista que são exteriorizados a cada momento pelos outros, mesmo que eles não estejam nos encarando como seus interlocutores imediatos.

Quando citamos um autor e registramos as suas referências, marcamos nitidamente a distância entre o discurso dele e o nosso. Isto não impede, entretanto, que a palavra alheia passe a fazer parte da nossa. Quando um autor é muito comentado e suas idéias ganham peso num grupo, é comum que a partir de um certo momento ele seja incorporado ao discurso daquele grupo de modo a ser difícil (salvo para os iniciados) identificar materialmente o que veio dele e o que veio de outra parte. Quando ironizamos estamos construindo algo como uma trama dupla: a interpretação mostra que quem ironiza usa a voz do ironizado e constrói sobre ela uma apreciação negativa ou no mínimo jocosa. Essas marcas são tão sutis, às vezes, que é difícil perceber a trama de vozes. A ironia permite a crítica contundente e ao mesmo tempo pode disfarçar-se de ingenuidade; é uma forma, mesmo, de fugir a certas regras de vida na sociedade. Dizemos, então, que quem ironiza tem um ponto de vista diferente daquele que é ironizado, mas os dois se apresentam entrelaçados numa mesma fala.

Todas essas descobertas e seus desenvolvimentos levam-nos a concluir com Geraldi (*ibid.*, p. 53): *Em consequência, já não se poderia mais apostar num processo de ensino/aprendizagem que partisse do suposto da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz.* Pelo contrário, não se trata mais de apreender uma língua para dela somente se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. Também não basta devolver meramente ao aluno a palavra, mas devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras. A monologização tem sido um dos maiores obstáculos do sistema escolar que tenta reproduzir os valores sociais.

A partir destas considerações, é fácil perceber que os chamados “conteúdos programáticos” (matérias) tradicionais perdem sua razão de ser. Eles têm correspondido mais ao ponto de vista da descrição da língua portuguesa e da normatização com base num ideal de língua que já nos acostumamos a chamar **padrão**. Portanto, é necessário redimensionar os chamados programas em termos de um conjunto de práticas, que já estão delineadas no documento-base (proposta curricular) da SED: **fala e escuta, leitura e escrita**, estas práticas devendo ser percorridas por uma dimensão que tem sido chamada **prática de**

análise lingüística (ou reflexão lingüística).

Seguem abaixo, em síntese, alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que estão norteando o desenvolvimento do presente projeto na área de Língua Portuguesa:

- A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado.

- O discurso, possibilidade histórica da existência de textos particulares com suas unidades específicas – os enunciados —, tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).

- O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente. Não pode, pois, ser trivial a didática do texto, sua “correção” e avaliação.

- O sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração

- A leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado.

- A relação oralidade/escritura é uma relação de modalidade que atinge as estratégias gerais de uso da língua. A escritura corresponde a uma “des-localização”, a uma “des-temporalização”, a uma “des-corporificação” relativamente à fala, criando-se uma distância entre os interlocutores – distância que obriga a tratar essa modalidade a partir da compreensão de sua economia interna. Pedagogicamente, assume-se que a tensão entre o caráter oral e o escrito da língua deve ser foco de atenção.

- O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade.

- O desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente, uma das metas mais importantes da educação.

CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA

Considerando que a prática é o próprio desafio a receber solução, não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configurem como passos obrigatórios, ou seja, que podem ser seguidos mecanicamente. Ou ainda: como um conjunto de técnicas que aparecem como um discurso preparado por “conselheiros”, cuja voz em certa especialidade tem prestígio, e pressupondo-se que houve um conjunto de experiências bem sucedidas a corroborar seu funcionamento. Assim, quando um método é trazido para a sala de aula para desenvolver um tópico disciplinar ou toda a disciplina, torna-se difícil a interação efetiva, dado que tudo já está previsto – inclusive as respostas que devem ser fornecidas pelos alunos. Assim restritivamente concebido, o método não serve à concepção de linguagem aqui assumida: ele é o modelo do discurso acabado.

Tem-se observado, em geral, que a formação de 1º e de 2º grau indica que o aluno é mais treinado para responder a estímulos previstos que orientado para compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas **pensando**. Ou seja, falta a **mediação** necessária. Conclui-se que, mesmo inconscientemente, a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, em consequência de estar insistindo num papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de **mediar** a construção de conhecimento.

A metodologia de trabalho deve, em primeira instância, ser entendida como **orientação pedagógica geral** para o processamento de uma prática congruente, não dissociada daqueles princípios que regem a concepção de linguagem assumida, com todas as suas implicações. A Proposta Curricular de Santa Catarina pretende ser um instrumento de transformações desejáveis em todas as instâncias da sociedade, expressando o compromisso de um grupo com uma caminhada. Trata-se, pois, de uma **estratégia global** prevista para orientar o trabalho, ou seja, dar-lhe **sentido**, coerência. É sempre a mesma coisa para qualquer dos domínios de conhecimento reconhecidos. Em segunda instância, a metodologia diz respeito à orientação específica a assumir dentro de um campo de trabalho. Ela é, de qualquer forma, subordinada à orientação geral, e tem o selo

da plasticidade, uma vez que somente a dinâmica das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subsequentes. Em outras palavras: são os **acontecimentos** cotidianos que estabelecerão marcos no processo.

A metodologia, nesta perspectiva global, implica um processo múltiplo e integrado, de modo que não há como pensar que cada sujeito é dono absoluto de um domínio. A própria estruturação curricular deve indicar um movimento em que os rótulos escolhidos não signifiquem que cada um é proprietário inalienável de um fragmento de conhecimento. A compartimentação absoluta pode gerar, em última análise, o desconhecimento e a discórdia. As disciplinas, os conteúdos não são mais que um conjunto de tarefas de um grande trabalho de pesquisa para o desenvolvimento do qual a responsabilidade é individual na exata medida da sua coletividade. Ou seja, trata-se de um trabalho interdisciplinar. Daí que a forma metodológica privilegiada de sua realização é o **projeto comunitário**.

As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula. O que significa que a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas (partes de projetos maiores) que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade).

O ideal é que a escola se constitua como um grupo de trabalho que elabore bons projetos, sempre direcionados para um objetivo de crescimento que ultrapasse as portas do estabelecimento escolar; que envolva todos os profissionais; que a atividade global se realize através de subprojetos de acordo com as áreas estabelecidas, cada grupo se articulando com a totalidade, para que os resultados de cada projeto representem crescimento comunitário: reivindicações, comemorações, concursos, encaminhamento de soluções a problemas emergentes, atendimento a grupos específicos, campanhas, publicidade, realização de seminários, encontros de vários tipos, oficinas de leitura e produção textual.

O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender. Quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura. Por isto, o projeto global que ora se apresenta pretende ser um estímulo à reflexão antes que uma imposição ao professor; deseja ouvir réplicas, discutir, debater, a partir deste instrumental básico, na medida em que ele se constrói e reconstrói exatamente como uma caminhada coletiva. Cada acontecimento econômico, político, social, tecnológico demanda de sua sociedade uma reflexão que tem necessariamente repercussão no âmbito da escola – a qual, por sua vez, deve dar uma resposta. Essa resposta estará embutida nas propostas que a escola oferecer à comunidade. Essas propostas terão a “cara” da Geografia, da História, da Língua Portuguesa, das Ciências, enfim, de tudo aquilo que se entendeu compor o currículo – que pode e deve, por isto mesmo, ir sofrendo alterações na medida em que se deseje responder aos conflitos do dia-a-dia, tirando definitivamente a escola dos “parênteses” onde ela se acha ainda encaixada.

É bom salientar que a escola priorizou o **ensino** (pelo professor) e esqueceu a **aprendizagem** (do aluno e do professor). Aqui há duas questões implicadas: Por que é necessário ensinar sistematicamente? Como se aprende?

De modo geral, sente-se como óbvio que é necessário ensinar, mas o processo de aprendizagem não tem merecido questionamento em termos de perspectiva dentro da escola. De acordo com a orientação teórico-metodológica traçada no documento da SED, priorizar o ensino é, fundamentalmente, omitir e/ou recusar o princípio interacional da linguagem e, por extensão, da construção societária no mundo humano. Encarar a aprendizagem **para dar sentido ao ensino** é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar. É, também, como corolário, abandonar o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula. Por outro lado, compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão – isto é, para caminhar com o aluno, o professor também vai, necessariamente, construindo o seu próprio saber (que, aliás, deve ser registrado através de relatos, para que seja possível a interação e o aprendizado em outros níveis dentro da própria escola).

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica freqüente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério. A experiência mostra que muitos professores reconhecem ser possível, a partir da pesquisa e da reflexão, propor aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem. Tais experiências serão necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as muitas lições do livro didático.

Assim, mais do que um recorte do mundo em que estamos imersos, algumas dessas obras, com base em lições de caráter moral, selecionam “textos”, promovem adaptações e compõem uma forma de interpretação, apresentando amostras de um mundo idealizado, desfigurado muitas vezes, e que passamos a aceitar sem crítica, sem trabalho interpretativo. Além disto, o interesse pelas estruturas sintáticas em si e pelo vocabulário – que poderiam ser componentes de um trabalho criativo **a ser feito com o aluno**, numa exploração produtiva vinculada ao que a proposta curricular apresenta como **análise lingüística** – está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar “significados” ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer. Em vez de “definições” (X é...), o aluno precisa de pontos de referência de significação disponível para fazer sentido em seus enunciados. Mas essa busca, com tudo o que ela implica de reflexão, cabe ao aluno, orientado pelo professor – essa pessoa que, como **mediador** privilegiado, também deve aprender com cada proposta feita em sala de aula.

É nessa perspectiva que se pode abordar os vários aspectos (ou conteúdos) da gramática, a partir do seu funcionamento nos textos – que podem ser dos próprios alunos. Devidamente conduzido, o aluno será capaz de deduzir **microgramáticas**, ou seja, de elaborar, através de comparações, aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades e incompatibilidades semânticas. Em vez de começar “aprendendo” regras, depois procurando exemplos e realizando exercícios de “fixação”, ele iniciará a tarefa pela outra ponta: observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as. Para isto, ele fará a sua reflexão e trabalhará com os colegas e o professor – e todos estarão, em colaboração, produzindo conhecimento.

Esse fazer **com o aluno**, tão diferente de **doar ao aluno**, é condição absolutamente necessária para que haja desenvolvimento e autoconfiança. O medo de errar e não ter capacidade de autocorreção é o que se cultiva quando as respostas e soluções são únicas e predeterminadas, dando a impressão, muitas vezes, de que o melhor é aquele que consegue tornar-se um bom adivinho.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

A atividade discursiva, essencialmente humana e socialmente orientada, não tem sido priorizada em todas as suas facetas nem no ensino fundamental nem no ensino médio. Se a linguagem, a par de ser um conhecimento, é também o meio privilegiado de obter conhecimento, em qualquer domínio, ela percorre todas as instâncias e não pode ser **pensada** apenas no domínio que chamamos Língua Portuguesa. Esta perspectiva está bem marcada tanto em Vygotsky quanto em Bakhtin.

Como a linguagem acompanha qualquer ação, sendo ela mesma enquadrada como ação, convém repisar a seguinte distinção, da qual o professor lançará mão desde a abertura de seu trabalho:

*... no agenciamento dos recursos expressivos que o [sujeito] mobilizam e ele [o sujeito] mobiliza, há ações que se realizam **com a linguagem** (avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, doutrinar, seduzir, etc.), há ações que se realizam **sobre a linguagem**, criando novos recursos expressivos a partir daqueles já existentes (especialmente através dos processos metafóricos e metonímicos, mas também através de paráfrases, paródias e mesmo utilizando-se da produtividade dos processos de formação de palavras e dos processos de estruturação sintática), e há ações **da linguagem** que delimitam sistemas antropoculturais de referência através da estrutura categorial, estilo de pensamento socialmente condicionado, incluindo ideologias e utopias, que internalizamos nos processos interativos de que participamos... (GERALDI, 1996, p. 20-21)(destaque nosso)*

Explicitando: o trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o **epilingüístico** e o **metalingüístico**. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalingüístico seja posterior ao epilingüístico. Ele surgirá pelos questionamentos do próprio aluno.

Do ponto de vista das ações que podem ser feitas com a linguagem, os objetivos de ensino devem prever o uso em **instâncias privadas** e em **instâncias públicas**. A partir dessa diferença a escola deve estabelecer estratégias específicas e lembrar que aqui começam a ficar mais nítidas as diferenças de registros, de variedades

de uma língua. As instâncias privadas dizem respeito a objetivos imediatos do sujeito, implicam mais comumente interações face-a-face, com base em um sistema de referências vinculado ao cotidiano, privilegiando-se a modalidade oral (fala, conversação); as instâncias públicas dizem respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão do mundo; dão-se comumente à distância, com interlocutores quase sempre desconhecidos, e os sistemas de referência não são necessariamente compartilhados, privilegiando-se a modalidade escrita da língua, mais apropriada para estes intercâmbios (cf. GERALDI, 1996).

Vê-se, pois, que um dos papéis da escola é encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas. Como estas instâncias estão fundadas na economia da língua escrita, o letramento é um requisito e ao mesmo tempo um processo a ser avaliado sistematicamente. Do ponto de vista lingüístico, a escola não pode agir como se o chamado “padrão” da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar. A proposta sóciointeracionista, ao contrário, reconhece esse movimento e espera que todos dele participem, formulando sua própria história ao invés de parar, esperando que apenas alguns tomem a iniciativa de caminhar e digam, por sua vez, qual a direção a ser tomada.

Os conteúdos gerais da proposta estão distribuídos em eixos organizadores: FALA/ESCUTA , LEITURA/ESCRITURA – implicando esses eixos uma dimensão de ANÁLISE LINGÜÍSTICA. Os conceitos e relações a depreender daí são discutidos nos tópicos que seguem.

OBJETIVOS

Diz-se que o objetivo precípua do ensino de língua portuguesa é “dominar a língua”. Mas a língua é também compreendida como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam, ou seja: eles se criam pelo próprio uso. A expressão “dominar a língua” é usual, mas parece impregnada da compreensão de seu funcionamento na base de uma guerra constante com uma materialidade que tem independência, ou uma certa configuração formal, ou seja, estabilidade. Seria preciso apreendê-la para aprendê-la. Se a linguagem é condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade, e se ela só existe na modalidade do princípio de interação, supõe-se que seria bom não inculcar nos alunos este modo de ver, pois para muitos, embora já imersos em sua língua, ela (sobretudo se se apresentar na forma da gramática) se tornará um objeto inalcançável, a ponto de se separarem dela como se se tratasse de algo distante (“Eu não sei português”).

Por outro lado, é forçoso reconhecer que os discursos de uma sociedade (em todas as suas formas), materializados em textos que depois ficam disponíveis (alguns são censurados e tirados de circulação), exercem efetivamente pressão e controle sobre os usuários de uma língua: nem tudo podemos dizer em qualquer momento para qualquer pessoa. Algumas formas discursivas são muito restritivas (um requerimento, digamos, ou um ofício), mas outras são bastante abertas, e sempre há aquilo que se denuncia como “exagero”. “Sair dos limites” é, muitas vezes, pelo menos para certas pessoas, o que lhes dá originalidade e reconhecimento. Outras vezes é “falta de educação”. Todas estas situações devem ser encaradas no ambiente escolar. Dessa forma é que se chega à idéia de que o que se faz com a língua é um **trabalho**: o material disponível pode ser manuseado de tal forma que podemos produzir com ele coisas bonitas e gratificantes. As pessoas que mais lidam com a linguagem aprendem a fazer com ela ciência e arte, e acabam se sentindo efetivamente integrados nela e por ela. Quando a escola conseguir de fato que a produção lingüística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se **separado** de sua própria língua materna.

Outra questão que normalmente se debate, com referência a objetivos, é a necessidade de que as idéias sejam “expressas claramente”. Na concepção de linguagem proposta, a opacidade/ambigüidade é uma característica que não se pode tentar apagar, embora se deva buscar, relativamente, a clareza. Lembremos também VYGOTSKY:

... a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.) (destaque nosso) (1995, p. 108):

Sejam quais forem as interpretações que lhes tenham sido dadas, as relações entre o pensamento e a palavra sempre foram consideradas como constantes e definitivamente estabelecidas. Nossa investigação mostrou que, ao contrário, são relações frágeis e inconstantes entre processos, que surgem no decorrer do desenvolvimento do pensamento verbal. (Id., ibid., p. 131)

Se é a linguagem que organiza a nossa atividade mental, e se a linguagem tem um caráter social e histórico, fluindo na sociedade, não admitimos que as “idéias” sejam absolutamente independentes em nossas mentes, bastando que, num dado momento, encontremos uma “expressão” para elas. Nossa mente será vista como povoada de linguagem, mesmo que aceitando ser a **linguagem interior** diferente daquela que aparece através de sons e letras, e mesmo sem termos conhecimento elaborado de como se dá essa passagem da linguagem interior para a forma exteriorizada. (V. Vygotsky, 1993).

Às vezes, cremos que o dicionário é que detém o privilégio de dar sentido àquilo que é enunciado. Temos de nos lembrar, entretanto, que o dicionário é parte de nosso **arquivo**, e como tal é um instrumento útil mas não definitivo – ou seja, ele é utilizado para um **acontecimento discursivo, um dizer histórico**. Esse dizer pode parecer muito repetitivo, sem novidade (como costumam ser muitas redações tradicionais), mas pode tornar-se, mesmo dentro da sala de aula, algo muito criativo, inédito.

Quando produzimos, em princípio desejamos que haja algo novo em nosso dizer. Aliás, o professor também deseja que seus alunos sejam originais, mas nem sempre dá oportunidades para que isso aconteça.

Enfim, há um desencontro com respeito ao que seja **saber**. O discurso legal pretende que todos sejam usuários respeitáveis da língua portuguesa, mas a prática tem primado pela disseminação do desconhecimento. A centralização do ensino na gramática da norma pressupõe para as línguas o papel de referenciar o mundo através de uma transparência possível e desejável: uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer esta relação, de modo a que a “transmissão” seja “clara e concisa” para todos. Concluímos que o que é constitutivo da linguagem – o **dialogismo** – é ao mesmo tempo **comprimido e controlado**. Domínio da gramática não equivale absolutamente a domínio da língua. O nome que damos a esse controle da língua, de modo a restringi-la, é **autoritarismo**. Em outras palavras, tenta-se apagar o outro na relação social, fazendo com que ele aceite os objetos de que falamos, nossas concepções e nossas significações que, a bem da verdade, nem são nossas. É preciso, pois, reagir contra o autoritarismo.

Nos tópicos a seguir pretende-se apresentar o que poderia compor os objetivos iniciais (sempre a avaliar) do ensino de língua de uma forma mais global, em consonância com as concepções defendidas aqui. Trata-se de desenvolver capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis.

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.

2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.

3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal lingüístico.

4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.

5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.

6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.

7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.

CONTEÚDOS

Em três momentos do corpo da orientação teórica encaminhou-se a discussão para o entendimento do que seriam **conteúdos** na área de Língua Portuguesa:

1. Chamando a atenção para a necessidade metodológica de passar de atitudes autoritárias para atitudes mais polêmicas e interativas, de construção coletiva. O redirecionamento do processo pedagógico é consequência necessária da aceitação do próprio princípio dialógico: as formas de agir pedagógicas indicam a natureza dos conteúdos.

Retomando e parafraseando, teremos atividades em que o aluno é ouvido quando apresenta seus pontos de vista, com direito a defendê-los; não é pressionado a escrever quando nada tem a dizer sobre um tema (ou nada sabe a respeito); não seguirá modelos inflexíveis para a execução de tarefas; terá direito à interpretação (e se ela é absurda, deverá entender por quê); terá direito à revisão e à autocorreção de seus materiais antes de receber uma nota ou conceito; participará de trabalhos coletivos e aprenderá a agir nessa circunstância; aprenderá a pesquisar utilizando operações básicas como observação, contraste, generalização, particularização, inferência.

2. Estabelecendo a concepção de cultura como algo em contínuo movimento, um fluxo de que todos fazem parte e ao mesmo tempo pelo qual são influenciados, com a possibilidade de uma construção tanto mais efetiva quanto maior a coordenação de esforços. Questões culturais são analisadas e resolvidas – ou pelo menos são encaminhadas – através da atividade coletiva, e não da atividade pontual, que é incapaz de abarcar suas facetas.

Se entendemos a cultura como conjunto de práticas individuais e coletivas de uma comunidade, estabelecendo relações pessoais e criando instrumentos e obras a partir de certos valores – tal como já foi delineado neste documento —, então temos de aceitar a possibilidade do surgimento de novas idéias e novas relações, novas formas de encarar pessoas e mundo, permitindo que cada personalidade se desenvolva em função de suas potencialidades, e não em função de modelos testados e desejados por outros.

O papel da escola deixa, portanto, de ser o de treinar o aluno para ser o adulto que as gerações anteriores idealizaram, porque é essa imagem que impede o desdobramento de eventos estimulantes de novas aventuras no âmbito do saber.

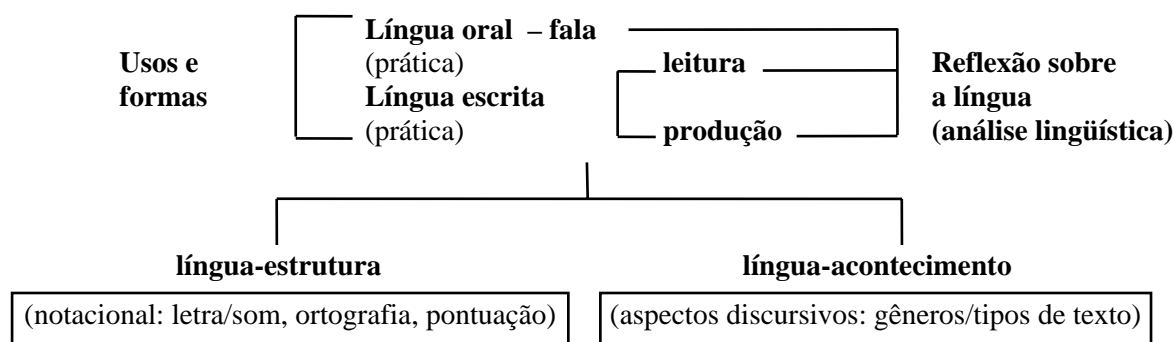
Este, em suma, é o trabalho para uma educação sintonizada com seu tempo, tal como preconizava Vygotsky. Cultura – convém repetir – é também prática, prospecção, não se reduzindo à guarda ritualística de um patrimônio. Educar é prospectar a partir de observação constante e análise dos eventos e relações estabelecidos na sociedade; o que está construído culturalmente, por sua vez, é matéria-prima para novos desdobramentos (perspectiva dialética). Amplia-se, assim, o modo de compreender o mundo e de nele viver, prevendo-se transformações desejáveis e/ou necessárias, ainda que (aparentemente ou não) isto signifique destruir valores do passado.

Como poderia o movimento educativo esquecer ou deixar de analisar as lentas (mas inevitáveis) e as aceleradas mudanças dos padrões culturais, sejam elas promovidas consciente ou inconscientemente?

3. Admitindo, após algumas considerações mais específicas sobre o funcionamento das línguas, que os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter metalingüístico, perdem a razão de ser na presente proposta. Tais conteúdos não estão associados ao uso efetivo da língua, mas à menção de uma estrutura em vários níveis, com um certo número de unidades a serem definidas e assimiladas como conceitos inalteráveis (definições, exemplificações, análises circunstanciais de tópicos da língua...). Precisamos conceber conteúdos, de modo geral, como conjunto de práticas – o que já está sintetizado nos eixos: **fala-escuta/leitura-escritura**, percorridos pela **prática de análise lingüística** (reflexão sobre a língua).

Estes eixos podem ser assim visualizados:

EIXOS ORGANIZADORES



A intenção de não dissociar os eixos de estudo da língua está evidenciada neste esquema: com **usos e formas** salienta-se que não é possível focalizar formas lingüísticas (numa perspectiva gramatical) e esperar que este conhecimento seja suficiente para promover o uso. Há um conhecimento relativo ao uso que não se aprende sem procedimentos concretos.

A primeira divisão se dá entre duas grandes modalidades: oral (que corresponde aqui à **fala** e seu outro: a **escuta**) e **escrita**, ambas encaradas antes de mais nada como práticas. A escrita, por sua vez, apresenta-se com duas faces: a **leitura** e a **produção escrita** (a estreita relação entre uma e outra está especificada no tópico 3, a seguir). Esta modalidade, por sua vez, é encarada em dois aspectos: sua apresentação gráfica segundo convenções, ou seja, sua **notação**, e sua montagem como discurso, como acontecimento (quando distinguimos gêneros em uso na sociedade e tipos de seqüências que estes gêneros comportam).

Todo esse aparato, finalmente, recebe uma dimensão de análise lingüística à medida que cada modalidade é desenvolvida através de práticas que se cruzam (quando alguém fala, outro escuta; quando alguém escreve, outro lê; e quando alguém lê – no modo típico da leitura, que é o silencioso – este alguém produz um diálogo como leitor, isto é, tem reações e aprende). Tudo, enfim, que está em uso é submetido à observação, segundo a pergunta: como isto funciona?

Tais considerações, associadas a muitas outras já feitas, dão os subsídios para refletir sobre duas questões cruciais no ensino-aprendizagem: **quais são e como se apresentam os conteúdos? eles podem ser seriados na escola?**

A primeira questão será discutida em seguida; a segunda será uma conseqüência da primeira resposta.

Quais são e como se apresentam os conteúdos?

Admite-se, aqui, que o que se faz com a língua é um trabalho. “Dominar a língua”, objetivo que se estabelece muito comumente, não pode significar meramente tornar-se senhor (usuário proficiente) de um aparato gramatical e notacional, independentemente das relações que a língua serve para compor, relações que aparecem como acontecimentos discursivos, novos a cada ocorrência, e por isso mesmo exigindo de seus usuários muito mais que a gramática que conhecemos.

Suponhamos que uma pessoa em visita a um país estrangeiro recorra a um dicionário de uso cotidiano (que ensina a fazer as perguntas adequadas) para sair-se bem, uma vez que não tem proficiência na língua em questão. Ela pode fazer as perguntas adequadas, mas que resultado terá na interação se não entender as respostas? Assim, o conhecimento da língua pressupõe os modos de interação e as respostas, e ainda as possibilidades que se abrem para continuar a interação. Quando se rompe esse processo só resta o silêncio.

O que aconteceu? O fluxo significativo foi interrompido. Ora, a produção lingüística deve fazer sentido, deve ter algum nível de eficácia. É com base nesse princípio que os conteúdos devem ser avaliados e estabelecidos.

Em primeiro lugar, é necessário ultrapassar o típico conteúdo de nossos programas de ensino: os conceitos (científicos/filosóficos). Conceitos são menções a fenômenos complexos sintetizados, depois de uma longa caminhada, em uma definição, em características consideradas essenciais para que aquilo seja o que é. Enfim, seguindo a perspectiva de Vygotsky, tais conceitos resumem uma visão de mundo, e são por isso generalizações. Devemos aceitar generalizações sem entendê-las, sem saber que caminho conduziu até elas? Chegar aos conceitos é o resultado de longa caminhada, e não o início dela.

O processo de aprender com mediação não pode restringir-se a isto, mesmo porque a escola já está envolvida, de certa forma, com outros conteúdos, embora não os explore sistematicamente. De fato, temos de pensar também em **procedimentos** ou **estratégias**, o que significa que desejamos saber “como fazer coisas” de modo a obter eficácia: como ler para conseguir informações pertinentes a isto ou aquilo? Como escrever para pedir informações, para agradecer, para obter estilo, para compor poemas, cartas, anúncios? Como usar os materiais disponíveis para melhorar a escritura? Como revisar textos? Como apresentar-se para fazer uma exposição oral? Como realizar uma entrevista? Como produzir um texto de literatura? Como compor argumentos para resolver uma polêmica?

Pode-se dizer, por observações e experiências, que tal modo de caracterizar um conteúdo tem sido bastante marginalizado; às vezes é mesmo considerado perda de tempo na sala de aula, com conseqüente

mal-estar do professor, o qual tem a impressão de que não está fazendo o que devia. Ora, são exatamente os procedimentos específicos que caracterizam o processo de aprendizagem, que o mostram como fluxo e que permitem ao professor o acompanhamento de cada etapa do desenvolvimento de seu aluno – e dele mesmo, em última análise.

Num nível mais abrangente, assumimos certas atitudes frente a noções, conceitos, idéias, procedimentos: valorização, interesse, gosto, aceitação. Esta dimensão permite desenvolver discussão sobre valores passados e presentes numa sociedade e tomar certas atitudes em relação a elas. Assumir atitudes (ou seja, adotar uma postura) leva a desencadear determinados atos, a justificar certos projetos frente à comunidade próxima e à sociedade em geral.

Não se trata, numa proposta curricular, de pontuar este ou aquele conteúdo. Estas dimensões, na verdade, acompanham cada prática; elas apenas se destacam mais ou menos nas atividades propostas: é o caso, pois, de atribuir um foco a cada movimento do processo.

Há um outro aspecto a considerar quanto aos conteúdos. No currículo escolar a área de Língua Portuguesa tem um lugar privilegiado, uma vez que é o “signo” mediador dos conteúdos das outras áreas, e daquelas que, mesmo sem serem curriculares, estão se apresentando na Proposta Curricular como “temas transversais”. Esses temas fazem lembrar que a escola deve estar atenta a tudo o que acontece na sociedade. É impossível que se pense, hoje, que há temas próprios para abordar em Língua Portuguesa. Trata-se de usar e buscar conhecer a língua onde quer que ela apareça, seja na modalidade falada, seja na escrita. Os atuais livros didáticos já abriram suas páginas para vários gêneros além daqueles conhecidos no interior da Literatura, mas há muito mais a ser explorado.

Os conteúdos podem ser seriados na escola?

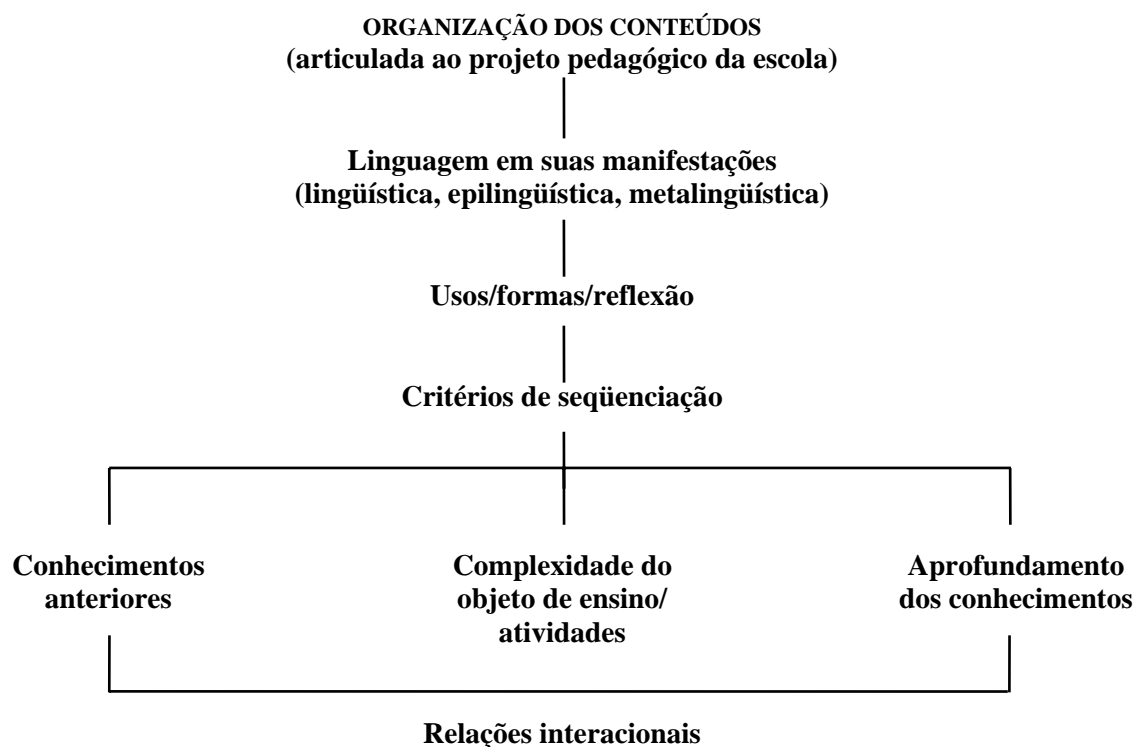
Nesta proposta não se pretende separar e classificar conteúdos da área. Pode-se mesmo dizer que os conteúdos, de modo geral, já foram estabelecidos: são as práticas com linguagem – seu uso e reflexão sobre elas. Por outro lado, os princípios aceitos e defendidos aqui, sobretudo o que se focalizou sobre a relação entre ensino e aprendizagem, impedem, sob pena de incoerência, que eles sejam repartidos em porções pequenas a serem administradas passo a passo.

Não cabe à escola determinar seu currículo em termos de áreas de conhecimento, mas cabe a ela realizar seu planejamento pedagógico como um projeto com certas diretrizes gerais e objetivos, alguns dos quais estarão articulados com as necessidades próprias da comunidade que serve. Um “programa” de área terá, então, certa feição, e será construído pensando-se em práticas determinadas. Ainda aqui, uma parte delas pode ser delineada no transcurso das aulas, e eventualmente virá da colaboração dos alunos. Espera-se que o aluno assumira suas idéias e aprecie vê-las avaliadas e utilizadas no interior de um projeto escolar.

No planejamento escolar é de se esperar que os professores elejam certas questões marcantes para elaborar projetos que desencadeiem ações válidas; mas é de se esperar também que o cotidiano seja aproveitado continuamente, e que a reflexão sobre acontecimentos recentes leve à produção de material lingüístico rico em sentido, como resultado de intercâmbio variado dentro da escola e principalmente ultrapassando seus portões. O desenvolvimento desse trabalho mostrará, aos poucos, o que cada um sabe e o que não sabe ainda – este é o terreno a ser conquistado: que potencialidade podemos desejar com este ou aquele grupo? Como fazê-lo?

Tais considerações devem levar à conclusão de que fatiar e especificar conteúdos seria, na verdade, repetir conteúdos, sem fornecer algo mais. Com efeito, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas a forma de sua abordagem. O que se oferece aqui, então, é um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que fazem parte. Isto implica que alguns critérios bem genéricos de seqüenciação sejam lembrados: 1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de aprendizagem. Todos esses critérios devem ser articulados ao projeto pedagógico da região e da escola.

O esquema a seguir indica essas relações e esses procedimentos.



A seguir sintetizamos possibilidades de conteúdo com referência aos eixos considerados. Salientamos que é impossível, por tudo o que já foi delineado neste documento, separar atividades que se dão, na prática da língua, de uma maneira simultânea ou alternada. Os eixos de trabalho indicam apenas que podemos **focalizar** na língua este ou aquele aspecto, esta ou aquela dimensão.

- Interação verbal: imagens e representações do outro no texto.
- Uso do oral em instâncias públicas e privadas (fala informal em instâncias privadas e públicas; ampliação da fala em situações mais formais; fala formal em instâncias públicas – níveis de formalidade; características do uso formal em comparação com usos menos formais).
- Abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita.
- Análise de argumentos encontrados em textos e sua funcionalidade; comparação de argumentos.
- Prática de argumentação no uso oral; análise dos procedimentos.
- Uso de convenções específicas do discurso falado.
- Escuta ativa de textos: atenção e participação, através de respostas imediatas, ou discussão a partir de anotações (de uma palestra, por exemplo); tomada de turno, negociação de posições,...
- Usos diversos de textos: como referência para a escritura de outros; construção da intertextualidade; compreensão de implícitos; formulação de comentários; consultas; explicitação/comparação de argumentos; análise de regularidades.
- Leitura de gêneros variados: relações dos textos literários com outras formas discursivas – condições de produção; tipos de estrutura textual encontrados nos gêneros.
- Leitura com objetivos variados: Estratégias para adequação texto / contexto na leitura; utilização de dados para confirmar hipóteses de leitura; resolução de dúvidas com instrumentos de consulta; socialização de experiências de leitura; estratégias de compreensão/interpretação.
- Gêneros e tipos: aspectos discursivos e notacionais (relações, contrastes, limites de uso, ...).
- Recursos expressivos: comparações, polissemia, ambigüidade, seleção lexical, seleção de gênero e tipo; análise das possibilidades semânticas do texto.
- Análise de estratégias discursivas em textos de autores diversos.
- Diferentes formas de dizer: recursos expressivos; adequação formal e discursiva; seleção lexical; seleção de gênero e tipo; paráfrase.

- Escrita: estratégias lingüísticas e cognitivas; utilização de recursos de apoio – notas, resumos, comentários; revisão / reelaboração de texto.
- Uso de recursos eletrônicos para documentação e análise
- Uso de acervos e bibliotecas
- Utilização de recursos do sistema de pontuação; elaboração de hipóteses sobre as funções dos sinais de pontuação.
- Construção de microgramáticas (busca de regularidades de funcionamento): ortografia, acentuação, concordância, ...
- Registro de diferenças/semelhanças entre fala e escrita; influências recíprocas.

Nessa proposta de conteúdos a dimensão de análise lingüística substitui o ensino gramatical centrado em conceitos, ou melhor, que parte de conceitos ; seu objetivo é estimular a capacidade de compreensão e de expressão; feita a partir do uso, ela deve refletir-se novamente no uso. As atividades de reflexão sobre a própria língua não são algo estranho aos sujeitos, são no máximo algo em que as pessoas não prestam atenção, tão enraizadas estão no uso cotidiano. Estamos falando da função **epilingüística**, neste caso.

Eis algumas situações em que se faz trabalho epilingüístico: duas pessoas discutem a respeito do que uma delas “quis dizer” quando usou determinada palavra; alguém pergunta como se diz ou como se escreve isto ou aquilo; imita certas características da fala de outrem, comentando-as; chama a atenção para certa expressão que pronunciou (acrescentando, às vezes, “entre aspas” ou explicando como a expressão foi modalizada); testa várias expressões quando escreve, para verificar os efeitos de sentido; inventa um jogo de linguagem, uma adivinha; revisa um texto, corrigindo e avaliando; compara e comenta modos de falar.

Como se vê, o que é necessário à escola é, de um lado, estimular e explorar este tipo de atividade, que é basicamente espontânea, recorrente na sociedade; de outro lado, ultrapassar a idéia de que essa forma de reflexão é perda de tempo, ou que parece brincadeira não produtiva.

A reflexão **metalingüística**, por sua vez, exige uma interiorização bem maior dos mecanismos de uma língua, e uma atitude já marcada por traços científicos. A possibilidade do exercício de metalinguagem se constrói sobre o trabalho epilingüístico, esse atento olhar sobre o material de que se faz uso no dia-a-dia, e que faz sentido porque esse uso está baseado na troca constante.

Deduzir **microgramáticas**, como se apontou antes, é um trabalho que pode ser realizado pelo menos por alunos do nível médio, e isso é produtivo porque ajuda a desenvolver o raciocínio abstrato. Trata-se de generalizar, propondo hipóteses de funcionamento da língua ou descrevendo porções dela. É mais fácil tentar o raciocínio do que esforçar-se por guardar na memória a explicação do professor, a qual às vezes é também uma explicação memorizada.

Esse trabalho é feito a partir de um pequeno *corpus* proposto, em princípio, pelo professor. Uma questão interessante é: podemos estabelecer algumas regras para o uso de sinais de pontuação? O estudo não precisa englobar todos, pode-se optar por um. Os alunos estudarão o material disponível, articularão suas respostas a materiais eventuais de origem diferente, e os resultados serão discutidos. Isto é bem mais produtivo e realista que decorar muitas regras e não conseguir aplicá-las – mesmo porque as disponíveis não têm muita relação com o funcionamento discursivo.

Finalmente, com relação aos conteúdos na forma como foram delineados nesta proposta – ou seja, como práticas com a língua portuguesa – julga-se conveniente listar, a título de sugestão, gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconseqüente.

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. Além disso, provavelmente não basta um critério. Vamos listar os gêneros agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas, para não impor uma tipologia duvidosa. Não separamos necessariamente os textos literários.

Gêneros de discurso

- contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas

- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas
- quadrinhos, tiras, charges
- máximas, provérbios, horóscopos
- cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, telegramas, agendas
- embalagens, rótulos, calendários
- cartazes, folhetos, anúncios, slogans, avisos, comunicados, participações, placas, panfletos, manifestos, carta-aberta
- manuais de instrução, receitas, bulas, guias
- notícias (jornal, rádio, TV), manchetes, reportagens, comentários, textos de opinião, editoriais
- entrevistas (rádio, TV, revista, jornal)
- publicidade (jornal, revista, rádio, TV, outdoor); *jingles*
- relatos, relatórios, índices
- dicionários e enciclopédias
- ofícios, cartas comerciais, atas, pareceres
- requerimentos, contratos, declarações
- crônicas, contos, romances, biografias, novelas, dramas
- peças teatrais
- artigos de divulgação científica
- boletins informativos, jornais de associação
- leis, portarias, decretos, regulamentos, estatutos
- resenhas
- palestras, conferências, debates
- rezas

FALA/ESCUITA, LEITURA/ESCRITURA

Passando grande parte do tempo a “escutar” as falas dos outros, as crianças percebem a diversidade que existe nas formas orais de expressão, enquanto que a escrita é muito mais conservadora. O ser conservadora não implica, entretanto, que não mude, e que não haja normas variadas também para a escrita. Assim como a língua falada é maleável de uma maneira imediata, tendendo à adaptação em conformidade com as circunstâncias, também a escrita se conforma aos gêneros discursivos – em suma, às condições em que é produzida. Este fato é menos observado pelas crianças, e até mesmo pelos adultos, uma vez que se constata que o material escrito não chega aos potenciais leitores com a mesma frequência do material oral. As pessoas lêem ou escrevem com frequência muitíssimo menor do que escutam (devendo-se acrescentar ainda que esse “escutar” deve ser interpretado mais exatamente como “ouvir”, ou seja, atentar, acompanhar, produzir interpretação).

Quando se imagina que só há uma forma de escrever pressupõe-se a crença na uniformidade da norma escrita com base num padrão rígido. Mas é preciso lembrar que isto diz respeito mais especificamente ao aspecto **notacional** (convenções ortográficas); os aspectos semânticos e discursivos também devem ser levados em conta se quisermos falar de verdadeiros textos, ou seja, de produção social com **sentido**.

Deve-se estabelecer um contraste entre as concepções de **leitura** e **escrita/escritura**, uma vez que este último termo vem substituindo o primeiro em muitos contextos. Observe-se que **leitura** e **escrita** parecem referir-se a objetos não correspondentes, pressupondo-se, pela própria formação das palavras, que **leitura** se vincula a processo, e **escrita** não; esta dirige-se mais àquilo que já está feito, o que está efetivamente escrito, registrado, grafado. Tem, portanto, um caráter pontual. Ironicamente, concepção tal é a que talvez ainda predomine na escola (se o produto é aquilo que está na expectativa do professor), não sendo evidente que se deva centralizar as atenções no processo de escrever. Entretanto, da mesma forma que existe um processo de ler – **leitura** – existe um processo de escrever – **escritura**. Considerando que é esta a abordagem que está sendo proposta, sugere-se que, tratando-se explicitamente do processo, use-se a expressão **escritura** ao lado de **leitura**.

Do ponto de vista de quem escreve, o que caracteriza o interlocutor é uma certa **distância**. Por isto

formula-se a **imagem** do interlocutor, mesmo que se trate de um irmão, um pai ou um colega de quarto. Ou seja, não fazemos **imagem** apenas de alguém que não conhecemos; as circunstâncias, ligadas aos papéis que as pessoas podem desempenhar na vida social, vão nos forçar a formular uma imagem de interlocutor em cada situação discursiva. Por exemplo: não se fala com um irmão para pedir um grande favor da mesma forma que num momento festivo, em que se está brindando a um sucesso dele. Em cada momento deve-se estabelecer **como** ele está; é uma espécie de exploração de campo antes de tomar uma atitude discursiva. Tais cuidados não pressupõem, é claro, que tudo dará sempre certo. Quando alguém retruca: “Com quem você pensa que está falando?” fica-nos a impressão de que a imagem que fizemos do interlocutor não correspondeu – a não ser que nossa intenção fosse efetivamente enfurecê-lo. Porque, como se vê, o interlocutor não aceitou a imagem feita pelo outro.

Uma outra questão levantada no âmbito da “língua escrita” é aquela que diz respeito ao contraste linguagem oral/linguagem escrita. **Linguagem oral** é expressão que se usa comumente como equivalente de **fala** (embora se faça também leitura oral); é bom explicitar, contudo, que a **fala** também engloba um campo muito amplo, podendo, por extensão, fazer referência ao discurso escrito.

Nem toda fala, por outro lado, é redundante e repetitiva, como se dá a entender frequentemente. A **conversação espontânea**, que é uma modalidade da forma oral da linguagem, tem normalmente esta característica. Mas muita coisa se expressa de um modo formal. Compare-se, por exemplo: as réplicas de um diálogo na televisão; um sermão na igreja; as notícias em um jornal televisivo; as notícias transmitidas ao vivo pela televisão; uma conferência ou palestra; uma entrevista; um curso de culinária pela TV; um discurso político; uma fala no palco de um teatro. Pode-se observar, muitas vezes, que por trás dessas “falas” existe, próxima ou distante, alguma coisa escrita, mais ou menos preparada, mais ou menos decorada, mais ou menos improvisada. Assim, a fala pode inscrever-se num registro bastante formal, aproximando-se de um tipo de registro escrito, ou manifestar-se no estilo mais espontâneo e rápido, havendo uma grande variedade entre esses dois pólos.

Assim, deve-se relativizar a eventual afirmação de que a escrita **exige** o uso de uma modalidade única – a norma padrão. Se a norma diz respeito apenas aos aspectos chamados antes **notacionais** (apresentação gráfica, pontuação, acentuação, estrutura sintática), então está perfeito. Parece que o que se chama “padrão de língua” não faz muitas exigências ao nível **discursivo**, que é exatamente onde pode haver maior diversidade: um texto escrito pode ser extremamente formal, extremamente artístico, extremamente espontâneo – por que não? É no nível notacional, finalmente, que se pode efetuar a correção gramatical, e até mesmo usar basicamente este critério para atribuição de nota ou conceito. É verdade também que neste nível se perdoa menos, porque as formas “corretas” têm registro nas gramáticas e nos manuais.

Analisar o texto como manifestação discursiva, entretanto, é bem mais complicado: exige um conhecimento que vai além do gramatical.

Há várias formas de dizer o que é um texto, mas elas nunca fecharão a possibilidade de se dizer de outra maneira. Assim, listam-se abaixo algumas possibilidades, seguindo ORLANDI (1996).

O texto é uma “peça” (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido.

O texto, objeto empírico, manifesta-se como um conjunto de enunciados com certa configuração lingüística e certa coerência, e emerge sempre em dado momento e espaço; sua construção é condicionada a normas, que estabelecem em primeiro lugar determinado número de gêneros na comunidade considerada. Assim, ele carrega as marcas da história cultural de um povo. Para a produção de um texto ocorre um complexo processo de formulação subjetiva; as operações correspondentes só podem ser dominadas, na aprendizagem, de modo gradativo, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso.

Há coisas razoavelmente simples, do ponto de vista textual, que não se levam em conta. Por exemplo: por que a escola ensina o chamado **tipo descritivo** de redação, se não se encontra em lugar nenhum uma manifestação discursiva – um texto – cujo autor admita que escreveu uma **descrição**? Para que serve uma descrição? O que se deve olhar e descrever quando se faz uma descrição? Por quê? Interessa a quem?

É melhor pensar na **forma descritiva** como possibilidade de desenvolvimento de seqüências dentro de textos que manifestam vários gêneros discursivos, como por exemplo: publicidade, reportagem, romance,

conto, crônica, notícia jornalística, bula, receita culinária. De fato: cada um desses gêneros emerge em lugares específicos do meio social, a partir de uma necessidade ou estímulo, e cada autor reflete uma posição como sujeito dentro da sociedade. Os textos se compõem de enunciados que obedecem a certas condições de organização, e refletem as características históricas da sociedade onde circulam – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos. Sua possibilidade enunciativa faz com que sejam **mais** ou **menos** ritualizados. Os textos dos discursos oficiais, por exemplo, apresentam fórmulas muito estabilizadas, que os sujeitos devem “repetir” para serem compreendidos e aceitos.

Ora, a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas **fragmentos** de gêneros discursivos. Toma-se a parte como o todo, da mesma forma que se leva a pensar que a gramática exercitada é o todo de uma língua. A **dissertação**, estritamente falando, aparece como gênero no contexto acadêmico, mas quem a produz é um pós-graduando, não um aluno de 1º ou de 2º grau. Nas obras didáticas em geral, com exceção de poemas, crônicas e fábulas, o que se chama de texto é apenas um pedaço de texto.

Portanto, se nada impede que se **tematize** a descrição, por exemplo, salientando **onde** esta configuração aparece nos diversos gêneros, é preciso não tomá-la como forma discursiva independente na sociedade. De fato, ela aparece nos contos, nos romances, nos trabalhos científicos, nos dicionários e enciclopédias, na publicidade. NEIS (1985, p. 48) salienta: *Descrevem-se tanto objetos reais quanto objetos ficcionais, tanto personagens quanto linguagens e conceitos. A descrição aparece, portanto, nas mais diversas modalidades e com as mais diversas funções.* Em suma, pode-se dizer que a descrição pode permear todo gênero de discurso. Além disto, sua pretensa objetividade esconde a subjetividade enunciativa, na medida em que resulta de uma escolha de elementos, dependendo do gênero em que apareça.

Com respeito à tipologia, então, é inútil insistir em guardar a caracterização tripartite dos textos, que acaba se tornando um problema a mais para a produção em ambiente escolar; deve-se deslocar ou mesmo esquecer essa classificação, no sentido de que antes de mais nada o aluno sinta que está construindo um objeto discursivo com efetiva materialidade, com função no ambiente social em que vive(rá).

Finalmente, com relação ao modo de produzir textos na escola, enfatize-se: antes de mais nada, não escrever **para a escola**. É preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um “acabamento” ao seu texto. Esse processo deve receber a máxima atenção por parte do professor, cujo esforço deve iniciar com a observação de seu próprio processo, nas tentativas que fizer trabalhando com seus alunos.

E a leitura, qual o seu lugar?

Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente **condições de produção** e **condições de recepção** do discurso. Temporalmente a escritura e a leitura se dão em momentos diferentes, mas a escritura já pressupõe o leitor (o autor compõe a imagem do leitor, e além disto ele mesmo é seu leitor imediato), e a leitura pressupõe interação com o autor do texto. Basta, por isto, falar em condições de produção de um texto. Admitimos, pois, que tanto a escritura como a leitura são produções (condicionadas, ou seja, dependentes de certas relações)(cf. Orlandi, 1988).

Foucambert (1994, p. 76) corrobora esta posição: *Escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor, ou seja, é antecipar esse funcionamento para torná-lo possível e essa antecipação apóia-se numa experiência pessoal de leitor. Mais adiante: Escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita.* (p. 77)

O texto aparece, então, como o centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor. Podemos dizer que o **sentido** não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Está no espaço criado entre esses três domínios.

Do ponto de vista teórico o texto não é um objeto acabado: ele funciona sempre intertextualmente, é construído a partir de recortes e de perspectivas que são o seu ponto de partida. Do ponto de vista empírico, no entanto, aparece como um produto com certa unidade e acabamento (diz-se, por isso, que ele tem início,

meio e fim). Isto leva a concluir que a leitura não resulta apenas da aplicação de técnicas (decodificação), mas de um confronto interlocutivo, em que três elementos interagem: o texto, o locutor e o interlocutor (este triângulo não considera ainda o aprendiz **mediado** por outro sujeito).

Para que um texto seja **legível** algumas condições devem ser satisfeitas: a mais básica e genérica é que ele deve ser bem escrito (a isto deve corresponder a possibilidade de compreensão). Detalhando: deve ser gramaticalmente bem formado, e este é o primeiro nível do atributo “bem escrito”; deve ser ainda caracterizado pela coesão de suas seqüências, e ser coerente contextualmente (o que implica o uso de estratégias de argumentação): deve fazer sentido nas circunstâncias de sua produção.

A legibilidade é uma questão de grau, mas isto envolve mais que o texto em si: envolve a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura exige. Considerada essa relação, não é possível pensar-se:

- 1) um autor onipotente, ou seja, capaz de controlar as significações produzidas;
- 2) a transparência do texto, ou seja, a univocidade (ausência de ambigüidade) e a homogeneidade;
- 3) um leitor onisciente, ou seja, capaz de controlar todas as determinações de sentidos, incluindo aquilo que o autor “quis dizer”. (Orlandi, 1988)

Assim, um texto não é em si mesmo claro ou obscuro, fácil ou difícil. Para compreender esses atributos é necessário considerar que relações se estabelecem entre os interlocutores: o autor produz a partir de uma figura imaginária: o leitor ideal, e o leitor se faz também uma representação no processo de ler. Teoricamente há, então, um **leitor virtual** e um **leitor real** (este, na verdade, a representação de si mesmo como leitor). Enfatize-se que “figura imaginária” não significa “não existente”: mesmo as pessoas que conhecemos no cotidiano (e para quem podemos escrever) recebem uma imagem que construímos delas no momento da produção de um texto; quando elas aceitam essa imagem a interlocução flui razoavelmente; quando não, elas podem criar o confronto.

O leitor (real) aborda a leitura com propósitos diversos: 1. buscando a relação texto-intenção do autor; 2. buscando a relação do texto com outros textos; 3. buscando a relação do texto com o mundo a que se refere; 4. buscando a relação do texto com ele, leitor, perguntando-se o que entendeu na leitura. Mas há ainda o confronto com o leitor virtual, projetado no processo de escrever: é uma figura imaginária, que faz parte daquele mundo que a análise do discurso chama de imaginário social (atravessado pela ideologia).

A leitura resulta, então, da atuação complexa desses elementos, desencadeando o processo de compreensão. O leitor virtual pode estar mais ou menos próximo do real. A maior distância pode ser provocadora de conflitos que atingirão a relação leitor/autor. Nesse caso a possibilidade de compreensão decresce. Na língua falada essa distância pode ser negociada (pedir a quem discursa para simplificar, por exemplo); na escrita resta ao leitor real mudar de interlocutor. Não se trata, é claro, de concordância ou discordância: é questão de nível. Um cientista pode, naturalmente, falar ou escrever para iniciantes, mas se escreve para seus pares não pode esperar que iniciantes o compreendam: a imagem é muito distante. O discurso de divulgação científica, aliás, tenta realizar a adequação do discurso do cientista ao público não especialista. Veja-se, por exemplo, como o seguinte enunciado seria estranho para muitos de nós: “A ANÁLISE É UM FILAMENTO ESTÉRIL QUE OCORRE NOS APOTÉCIOS LIQUÊNICOS NO MEIO DOS ASCOS, E CORRESPONDE À PARÁFISE DOS FUNGOS” (definição de dicionário).

Do ponto de vista do ensino, no entanto, deve-se pensar na seguinte situação: o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. Assim, deve haver uma defasagem entre o leitor virtual (que corresponderia ao leitor que se deseja, ou seja, usando a terminologia de Vygotsky, o leitor **potencial**, aquele que se pode constituir através da **mediação**, fazendo aprender a ler, ou tornar mais eficiente o leitor **real**). Este é o trabalho que a escola deve desenvolver, e que está situado na ZDP (zona de desenvolvimento proximal).

Se o discurso pedagógico se caracterizar como autoritário e nada fizer para ser diferente, a tendência será não efetuar a transformação do aluno, ou melhor, não agirá sobre sua história de leitura. O livro didático, procurando aproximar-se do nível do aluno, descaracterizando ou simplificando textos, não é, nesse sentido, um instrumento válido para desenvolver as potencialidades. Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente.

Se a escola não se importar com o processo de compreensão, nunca permitirá que o aluno passe da

fase de decifração, que é praticamente automática. Foucambert faz uma distinção entre **saber-decifrar** e **saber-ler**, com base no que mostra a dura realidade: ... *a leitura não está além da decifração; desde o início, ela tem outra natureza.* (1994, p. 4) E ainda: *A convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em biblioteca, é atividade normal para quem é leitor; mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é decifrador.* (*idem.* p. 14). É nesses termos que o autor propõe uma política de leiturização.

Quando um texto alfabético é encarado como um meio de reconstituir primeiro a fala, e depois chegar eventualmente a um sentido, temos aí uma estratégia perceptiva e correspondentes operações intelectivas através das quais se busca uma fixação seqüencial com os olhos. Tal estratégia dificulta a apreensão do sentido. O texto aparece como algo para ser oralizado. Se, por outro lado, o leitor procura diretamente um sentido através de uma leitura tipicamente visual, ele pode fazer fixações mais amplas e antecipar o sentido através de hipóteses. No primeiro caso temos um uso **alfabético** do texto, no segundo um uso **léxico** (*ibid.*, p. 29). É no primeiro caso que se fala em **decifração**. A leitura exige esforços quando não se sabe ler, quando é preciso traduzir a escrita – ou seja, oralizá-la – para tentar compreendê-la.

A industrialização iniciada no século XIX projetou a alfabetização para permitir a um grande número de trabalhadores uma instrução mínima para uma comunicação mínima indispensável – o que se faz ainda hoje, infelizmente. A escola para todos, objeto de reivindicação de um número considerável de grupos sociais, tem de ser uma conquista. A **leiturização** é a condição para preencher o abismo hoje existente entre **alfabetizados** e **leitores**. Qual o estatuto do leitor?

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o esforço de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema. (*ibid.*, p. 30)

Sem dúvida existe uma diferença comportamental entre leitores eficientes/estratégias de leitura x pressupostos dos métodos de ensino. Entretanto, quando uma sociedade não precisa de muitos leitores, mas de muitas pessoas **apenas alfabetizadas**, esse é um desafio que se procura esquecer ou não enfrentar. Por outro lado, parece impossível fazer a apologia da democracia sem propiciar a leitura aos cidadãos. Foucambert sustenta que é o número, a diversidade e a qualidade de seus leitores que garante ao Estado o atributo da democracia. (p.146)

Por outro lado, quando um bom leitor não consegue entender um texto é possível que o próprio texto esteja mal escrito, ou seja obscuro. Às vezes há lapsos de impressão ou tradução, que tornam uma seqüência contraditória, por exemplo. No entanto, quem é leitor (= bom leitor) *não considera um livro como um objeto sagrado; já os que freqüentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele: o livro está com a razão e eles estão errados.* (Foucambert, p. 16)

Apesar de se falar da possibilidade de várias leituras para um texto, isto não significa dizer nem que qualquer leitura é boa, dependente apenas das condições de leitura do sujeito, nem que nenhuma leitura é boa, uma vez que não se tem o controle do que foi escrito. Há sempre uma relação interacional que vai regular as possibilidades de leitura.

Na perspectiva que aqui se apresenta a leitura é uma forma de discurso, na medida em que é produzida, ou talvez se possa dizer que é um **discurso escrito potencial**, visto que qualquer reação de leitura pode ser anotada, escrita, transformada em “leitura escrita” (Furlanetto, 1997b) – ou ainda, uma “fotografia da leitura”. Esse círculo (não vicioso) mostra que escritura e leitura estão uma na outra, como se afirmou no início: as duas são produção e uma implica necessariamente a outra.

Enfatizemos que, se a escrita não é a expressão de algo preexistente (na mente ou na fala), a leitura também não é a simples reprodução de um sentido preexistente. Como vimos, é um trabalho relacional bastante complexo.

O que entendemos que seja o ato de ler?

Ainda neste ponto seguimos a caracterização de Foucambert.

1. Ler é atribuir sentido à escrita.

Um texto provoca questionamentos, exploração do texto; respostas variadas podem ser construídas, as quais se integram ao que o sujeito já é, ao que ele já conhece; quando se lê interroga-se a escrita em busca de algo.

2. Ler é controlar um processo complexo

Esse processo comporta a obtenção de informação sobre um questionamento inicial, uma discussão sobre as estratégias de exploração, a medição do caminho percorrido, a formulação de um juízo sobre o escrito.

3. Ler é explorar a escrita não-linearmente

Aprender a falar implica atribuir sentido a seqüências textuais produzidas em contexto. Com base em alguns elementos, a criança constrói hipóteses sobre os outros. O mesmo processo ocorre na exploração da escrita. Quando se privilegia a passagem pelo oral, no entanto, bloqueia-se esse processo, porque o oral exige a seqüenciação dos elementos, não se pode retornar, não se pode inferir uma parte a partir do conjunto. A exploração da escrita, por outro lado, permite o “erro” (que faz parte do aprendizado) e as hipóteses (a serem testadas durante o processo).

4. Ler é, em primeiro lugar, adivinhar

A partir das situações de interação, a criança cria um sistema provisório para antecipar certos elementos. Os fracassos e os conflitos levam a ajustar progressivamente esse sistema. *Aos cinco anos de idade, o que a criança sabe fazer melhor [...] é criar significado.* (p. 7) Isto significa que ao entrar na escola ela está pronta para continuar o processo – salvo se encontrar um método que desvie todo o aprendizado...

5. Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos

A eventual correspondência aproximativa com o oral (que é menor do que geralmente se supõe) é uma característica suplementar da escrita, que no entanto não afeta os processos de leitura. Não é aceitável, pois, que na escola se explore a língua escrita através de um código de correspondência com a fala. A escrita **não é** a representação da fala. O apelo deve ser feito à memória visual. Ler não é oralizar, não é fazer “leitura em voz alta”. A oralização não garante a compreensão. *A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura. Não se lê latim em voz alta; no máximo, oraliza-se.* (p. 8)

Quais são as condições para o aluno aprender a ler? Foucambert propõe:

- estar integrado num grupo que já utiliza a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler (descarta-se o contexto artificial, o simples exercício ou treinamento);
- relacionar-se com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive;
- ter ajuda (mediação) para utilizar textos autênticos e não simplificados ou adaptados “às possibilidades atuais do aprendiz”(nesse caso não há desafio);
- desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva;
- estar envolvido por escritos variados; buscá-los seja na escola, seja no ambiente, na imprensa, nas obras de ficção.

A possibilidade de produção de sentido através da leitura depende, como já referido, da relação complexa entre o texto, o autor e o leitor. Na escola, entretanto, temos ainda o papel mediador do professor,

responsável direto pela formação do aluno em matéria de leitura. Assim, da própria formação do mestre depende parcialmente o sucesso de uma proposta de leitura. Compreender um texto exige um trabalho que integra uma pluralidade de processos mentais – desenvolvidos, conforme vimos com Vygotsky, a partir da convivência do sujeito no meio social e na dependência estreita dos elementos desse meio.

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento lingüístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura.

Investir nesse movimento é realizar uma tarefa urgente: apostar que é possível ir muito além da alfabetização, que “prepara” sujeitos úteis para serem servidores mais ou menos domesticados, constituindo, preferencialmente, sujeitos leitores, capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, e capazes de fazer a opção de mudá-la de alguma forma.

GRAMÁTICA/DISCURSO

Pode-se dizer que “não existe língua sem gramática”— entendida esta, de forma ampla, como conjunto de regras, organização interna, uma espécie de esqueleto da língua que lhe faculta a articulação e a coerência. Só que este sistema e esta estrutura têm sido abordados apenas teoricamente (ou metalingüisticamente).

Dois planos da língua devem ser explicitados: a **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento**. As relações e os contrastes entre estes dois planos devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e a aprendizagem da gramática.

Aquilo que se chama aqui **língua-estrutura** define uma face da língua usada numa comunidade. Esta face engloba a gramática no sentido mais amplo e o aspecto **notacional** (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Podemos dizer, também, que se trata do arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários. Ao lado dessa **estrutura**, entretanto, joga-se com a **língua-acontecimento**, ou seja, com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a **eficácia discursiva**.

Estas duas “línguas” estão em constante relação (dialética): na medida do uso, vão se consagrando formas e construções, vão se alterando pouco a pouco as configurações, e tudo isso vai sendo registrado pela história de cada comunidade. Existe, portanto, uma **memória** lingüística, que se torna a matéria-prima para a construção dos discursos. É uma espécie de jogo **novo-velho**: o que está disponível é “velho”, e cada acontecimento de língua é uma novidade, porque as circunstâncias de uso variam enormemente. Em outras palavras, construímos uma novidade (um efeito de novo) com material já usado, como se fôssemos artistas utilizando pedra, metal, vidro, couro e tantas outras coisas para montar uma obra pessoal, criando um estilo. Na sala de aula, não se pode ignorar estas duas faces do fenômeno da linguagem.

Ora, quando se afirma que a escola ainda está priorizando o ensino gramatical (entenda-se gramática **mais** ou **menos** restritivamente) quer-se dizer, portanto, que só uma face da linguagem humana está sendo visualizada – gramática não equivale a **língua** —, pressupondo-se, sem crítica, que a aprendizagem da gramática leva à produção de bons textos, mais ou menos automaticamente. Tem-se observado que muitas das chamadas “boas” e “ótimas” redações são trabalhos gramaticalmente corretos, mas não necessariamente bons textos. É que o texto, unidade discursiva eleita hoje para o ensino escolar, não é, pura e simplesmente, uma extensão da gramática, ou, se se quiser, da sentença, ou ainda da oração, núcleo do ensino da sintaxe. A sintaxe é fundamental, ninguém pode negar, mas inicialmente deve-se priorizar a sintaxe do texto – melhor ainda, a sintaxe discursiva, que não é abstrata.

Para exemplificar, basta procurar, dentro de qualquer texto, enunciados que parecerão, do ponto de vista da sintaxe restrita, “mal formados”, como se poderia dizer. Seja: *E então? Muito bem. Mas parece que muito inteligente. Perfeitamente legal. Só que ele não vai. Ora vejam! Dois.* Não se pode alegar que estes são enunciados da linguagem oral, e que o contexto situacional resolverá o problema de interpretação. O texto escrito apresenta, efetivamente, construções deste tipo. É necessário muito mais ao professor do que

conhecer gramática, e também para ele, que já tem alguma formação, nem sempre é fácil entender o que é a organização textual e considerar os sentidos que vão se construindo na produção do autor e na interpretação pelo interlocutor ou leitor.

O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo. Ou seja, no conjunto do texto há elementos construtivos que não podem ser dispensados, mas eles são, efetivamente, **parte** daquilo que se produz. Por isto, um texto não pode ser encarado apenas como uma construção gramatical. Basta considerarmos que, na gramática que tradicionalmente conhecemos, o porquê de um texto ser organizado não é fundamental. Como professores, podemos ter um vasto conhecimento gramatical sem que isto implique que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto. O que **leva** a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade.

Assim é que precisamos de um material já disponível que permita **produzir sentido para os outros**. Ora, o componente semântico das línguas é algo que a gramática comumente conhecida não explora, e daí entender-se, equivocadamente, que é possível, usando com correção elementos gramaticais, produzir textos **adequados**. Pula-se, aqui, uma etapa muito importante do processo: **correção**, no sentido mais corriqueiro, não basta; é preciso **adequação**. E esta característica do texto não pode dispensar aqueles elementos que estão sendo apontados como correlatos a uma concepção interacional da linguagem humana: produz-se sentido (ou **efeitos de sentido**) – que tem como outro lado a **compreensão** e a **interpretação** (alguém é sempre levado a procurar sentido naquilo que ouve ou lê, isto é uma “fatalidade”) para, de alguma forma, **afetar** o outro: convencer, impressionar, solicitar, levar a determinada ação, elogiar, amedrontar, reprovar.

Produzir, então, pressupõe **finalidade**, pressupõe **interlocutores**, pressupõe **gêneros a serem utilizados** (conversa, carta, bilhete, relatório, requerimento, sermão, panfleto, santinho, cartaz, poema, narrativa) e pressupõe um **tema**, um conteúdo. Portanto, não é absolutamente suficiente saber coisas, ter informações e ter tido experiências se não fizer **sentido** usá-las em alguma circunstância. O outro lado da moeda é o emudecimento por falta de saber coisas, ter experiências, não saber procurar informações.

Vê-se, pois, que a textualidade se forma como conjunção de muitos fatores, como uma espécie de encruzilhada de muitos caminhos. Reduzir o ensino da língua a seu esqueleto gramatical é como andar para trás, de vez que o aluno, bem ou mal, vinha desenvolvendo o seu conhecimento lingüístico de uma forma espontânea, e para ele é como se, na escola, descobrisse que não era nada daquilo, e que seu conhecimento não serve para quase nada.

Ora, se o saber **metalingüístico** está sendo colocado em segunda posição, na nova concepção de linguagem, isso não deve significar a sua marginalização. Também não significa que o aluno, espontaneamente, não tenha nenhum conhecimento desse tipo ao entrar na escola. No tópico sobre **conteúdos** já se salientou esta função, distinguindo-se o **metalingüístico propriamente dito** e o epilingüístico. O saber epilingüístico faz parte do nosso cotidiano e reflete o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem. As crianças aprendem cedo esse “novo” uso, que serve às mil maravilhas para o jogo, a brincadeira. Ele é sintoma, no seu desenvolvimento, da atenção que dirige para os sentidos à sua volta. Novos exemplos: *O meu pai não diz rato, ele diz rrrrato!/Esquece!* (depois de dizer alguma coisa que não caiu bem)/*Aí o pai, o pai não, a mãe disse.../O nome Flomar vem de Florianópolis mais mar/O João, quer dizer, o Jorge.../Ela é uma doida; não, não é doida, é nervosa/Ela é bem inteligente, entre aspas.*

O saber propriamente metalingüístico é de caráter teórico, reflexivo, ao passo que o epilingüístico se produz de uma forma quase automática. O uso propriamente lingüístico já incorpora esse saber epilingüístico, mas a teoria da gramática precisa ser efetivamente ensinada e aprendida. Na presente proposta, dá-se o nome de **análise lingüística** aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela.

Num primeiro momento, então, o metalingüístico aparece como “secundário”; em etapas mais avançadas ele passa a ser considerado paralelamente ao saber epilingüístico. Não se trata, portanto, simplesmente de fases separadas e de usos que se excluem: trata-se de desenvolvimento.

TRABALHO LINGÜÍSTICO E AUTORIA

A nova prática pedagógica deve ter como pressuposto que a **construção** do mundo real e todas as percepções que temos dele, das mais simples às mais elaboradas, se dão de modo fundamental pela linguagem. Imersos que estamos na linguagem desde o nascimento, também sucede que a incorporamos de

um modo praticamente assistemático, o que significa que começamos a encarar tudo, à nossa volta, com certa orientação da língua: a língua materna já tem uma história, já circulou “desde sempre”, e se **apresenta** a nós como algo acabado, que não poderia ter outra feição.

Entretanto, é com este material aparentemente pronto, com o qual parece não ser possível lutar, que realizamos o **trabalho lingüístico** cotidianamente, através de cenas que podemos observar e analisar como “acontecimentos” enunciativos, sempre novos/não repetíveis no seu conjunto. Esse trabalho configura a relação dialética discutida anteriormente sob os rótulos **língua-estrutura** e **língua-acontecimento**. Pois bem, o que produzimos lingüisticamente nessas circunstâncias são **textos**, unidades enunciativas cuja característica precípua é **fazer sentido**. Assim é que, em cada nova situação que se nos apresenta, nossos enunciados devem ser orientados por uma **força** específica.

Para produzir os efeitos que desejamos em cada situação, em relação a nossos interlocutores, usamos **estratégias de discurso**, que dizem respeito às escolhas que consideramos apropriadas naquelas circunstâncias: de um modo que parece automático muitas vezes (dada a rapidez de nossas escolhas) – mas que sempre exigem o mínimo de reflexão – até uma forma de linguagem que se produz com muito esforço – como quando escrevemos —, é fatal que nossos enunciados sejam preparados, a partir de uma motivação. Assim é que nos perguntamos, tantas vezes: “Como vou enfrentar o X?” “O que digo para o Y?” “O que tenho de fazer para convencer o Z?” “Como devo me desculpar para conseguir manter a amizade com o W?” Em palavras genéricas, isto significa refletir sobre as **estratégias** para alcançar determinados objetivos. Vemos, pois, que sempre se trata de **fazer sentido**, através do qual estabeleceremos contato e obteremos uma **resposta**, que não será necessariamente lingüística: um sorriso, um abraço, um gesto de carinho ou de ameaça podem ser **réplicas** a um enunciado lingüístico.

É nesse aparente emaranhado que compomos nossos textos, falando ou escrevendo. Nesse conjunto, é indispensável considerarmos também **de que forma** virá uma resposta de nosso interlocutor, o que fará com que digamos algo ou não, desta ou daquela forma, e até mesmo pode acontecer que, em certas circunstâncias, demos preferência ao silêncio. O silêncio, em termos de fenômeno lingüístico, compõe um espaço que também **faz sentido**. O **silenciamento**, por outro lado, comporta uma face negativa, correspondendo à censura imposta às pessoas.

Tais considerações devem permitir ao professor refletir sobre o processo especial que é a própria enunciação no contexto da sala de aula, a interação professor-aluno, aluno-aluno. Dado que muitos textos são longos, como na maioria das vezes os literários, há tendência em recortá-los para estudo no livro didático. É preferível iniciar o trabalho com textos curtos a deixar pensar que cada recorte escolhido, muitas vezes com intenção moralizante, é um todo com sentido plenamente interpretável – pior ainda, com sentido único, como fazem imaginar as respostas a perguntas específicas que pressupõem sempre a questão: “O que o autor **quis** dizer?” Ora, cada texto produzido apresenta, ao mesmo tempo, duas características quanto à sua integridade (ou **inteireza**, se se quiser): de um lado, ele compõe uma unidade, resultante de um projeto específico de seu autor – é nesse sentido que a escola insiste no princípio do **começo, meio e fim** —; de outro lado, ele é sempre algo como um ponto num contínuo de produção que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros.

Digamos, por exemplo, que um texto religioso trate de um tema que já foi estudado por muitos autores, deste século e de muitos outros (os textos de caráter religioso têm uma longa tradição). Todas essas obras se ligam estreitamente entre si, e as mais recentes farão referência às mais antigas – elas formam uma rede bastante densa, e a compreensão de cada uma passa pelas outras; daí a **abertura** e a **incompletude** de cada unidade textual do ponto de vista do discurso religioso. Ora, o mesmo texto que se liga a outros pelo tema específico estará ligado, **mais** ou **menos**, a outros campos, por exemplo à filosofia, à política, à antropologia, à economia, à história. E assim ocorre normalmente um entrecruzamento de campos, formando, desse ponto de vista, uma rede bem mais complexa. O que se quer dizer é que, discursivamente, o texto é incompleto. A sua aparente completude é trabalho específico do autor, que lhe dá uma feição própria a partir de seus objetivos e de suas estratégias, a ponto de criar, como se diz comumente, um **estilo**.

Este trabalho fundamental de **criar autoria** é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos. Pode-se admitir modelos quando se trata de textos oficiais, que são muito formais e padronizados. Não é com tais textos, entretanto, que os alunos vão lidar no ensino fundamental, mas com textos “abertos”, que devem permitir o ensaio da criatividade. Pelo que se sabe, é nisto que a escola normalmente insiste: “seja criativo”. Este trabalho implica também que o professor tenha

receptividade para interpretar o texto do aluno e articular o que ele diz, o que ele conta, o que ele comenta, não bastando, nesse nível, que se limite a corrigir gramática – que é, como se disse, **uma** das faces do texto.

COMENTÁRIOS FINAIS

Na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento observa-se que o trabalho cooperativo é fundamental. É nessa relação com o outro, orientada e partilhada pelo adulto professor, que a identidade do sujeito aluno se sobressai; ou seja, é exatamente nesse relacionamento que o sujeito pode reconhecer-se como uma personalidade. Tal processo de divisão de tarefas para a busca de soluções que interessam a todos deve resultar em mais competência de aprendizado, equilíbrio sócio-afetivo e autonomia de ação. Supõe-se que seja este o perfil que, pelo menos neste momento, crê-se desejável para nossos alunos; as mudanças na caminhada só as próprias circunstâncias poderão indicar, e a isto é preciso estar alerta. Espera-se que o professor, participante ativo de todas as atividades que propõe, possa ter a gratificação de ver suas crianças assumindo aos poucos a organização de suas próprias ações, sugerindo, decidindo, encontrando a melhor forma de dar respostas a todas as situações de conflito que se apresentarem.

Vitaly RUBTSOV (1996, p. 190), relatando uma experiência de aprendizagem de aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares segundo a orientação vygotskyana, afirma que *em toda atividade comunitária bem organizada, o papel preponderante pertence ao controle recíproco e à troca de tarefas, assim como à situação de conflito (confronto) na aprendizagem, sem esquecer a análise dos resultados do trabalho coletivo feita pelos próprios participantes.*

Isto significa que os grupos de trabalho vão permanentemente corrigindo seus passos, e a avaliação, que comumente é tomada como sendo trabalho específico do professor, vai assumindo outra configuração no contexto do planejamento escolar. Em suma, a partir do trabalho cooperativo descobre-se uma face do que se entende comumente por **avaliação** e sua finalidade, que vai nas seguintes direções, conforme aponta VASCONCELLOS:

... atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, ter documentação para se defender em caso de processo, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, domesticar, rotular/estigmatizar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, achar os culpados, verificar o grau de retenção do que falamos (o professor ou o livro didático), incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar “avanços e dificuldades”, ver quem assimilou o conteúdo, saber quem atingiu os objetivos, ver como o aluno está se desenvolvendo, diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer um diálogo educador-educando-contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor... (1994a, p. 45)

Boa parte do que se levanta aí se esboroa quando confrontada ao novo projeto pedagógico, sobretudo quando a avaliação é encarada em contraste com a tradicional **nota**:

*Há que se distinguir, inicialmente, ‘Avaliação’ e ‘Nota’. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, sua resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota [...] é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação –, mas certamente **haverá necessidade de continuar existindo avaliação**, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (id., *ibid.*, p. 43)*

Assim, o autor insiste em que o professor deve “superar a lógica do detetive”, que vive procurando o errado, o culpado, o fora do padrão. Se a tarefa do professor é ser **educador** e não meramente **transmissor** (porta-voz de um discurso metódico), seu trabalho se direciona para a aprendizagem do aluno, e não para a transmissão e fiscalização do que deve ser “assimilado” (fiscal de ensino).

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

...o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante. (VASCONCELLOS, 1995b, p. 17-18)

Considerando todas as implicações das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, de educação e de metodologia explicitadas ou implícitas nos documentos do projeto da SED, fica evidente que nenhum educador pode pretender promover a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO enquanto se mantiver no estado identificado na epígrafe acima. O conhecimento só faz sentido se implicar compreensão da realidade, usufruto e transformação dessa mesma realidade (cf. conceito de cultura neste documento).

O conhecimento no âmbito da escola exige, antes de mais nada, uma mudança de postura que só pode advir de um trabalho crítico em que as pessoas concernidas possam tomar suas próprias decisões. Desse ponto de vista, se o aluno pode e deve **aprender**, o professor também deve engajar-se nesse processo, e aprender **antes e durante** o seu trabalho. Em outras palavras, o aprendizado é permanente e solidário, não apenas **solitário** (e acrescente-se: mesmo o aprendizado “solitário” tem um caráter eminentemente social, ele é feito **com os outros**. Esta base social é inalienável).

O conhecimento tem de ser relevante, significativo; deve ser passível de transferência para outras situações; deve permitir a transformação; deve ser duradouro, estando basicamente disponível durante toda a vida para intervenção nos momentos oportunos.

Como, inevitavelmente, o conhecimento deve aparecer sob algum tipo de expressão, a linguagem verbal é uma forma privilegiada em qualquer área de conhecimento; um de seus papéis é exatamente organizar o pensamento, permitindo a generalização, a categorização a partir da mediação que exerce entre o sujeito, os outros e o mundo a perceber, representar e trabalhar. De um lado, assim, a linguagem conforma o pensamento; de outro, permite a interação social. As relações complexas que se estabelecem então são a medida para a seriedade com que a questão educacional deve ser tratada. Com isto, a necessidade da formação permanente do professor não pode ser relegada a segundo plano, sob pena de que toda a proposta se torne novamente uma grande receita.

É com este espírito que se sugere, para o momento oportuno (a oportunidade deve ser criada), uma série de práticas de formação:

1. encontros de estudo teórico/relação com a prática
2. elaboração de um projeto pedagógico para a escola (possivelmente em colaboração com outras escolas e com representação estudantil)
3. elaboração de projetos específicos das áreas, considerando as possibilidades de trabalho interdisciplinar
4. encontros para problematizar (relatos)
5. levantamento de questões instigadoras
6. busca conjunta de referências para dar conta da investigação em pauta (bibliografia, consultoria, trabalho comunitário...)
7. registro das atividades (relato e avaliação)
8. avaliação periódica
9. divulgação

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev.trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BESSONNAT, Daniel. **Enseigner la... “punctuation”?(!). Pratiques n. 70**. Metz: CRESEF (Collection de Recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), juin 1991. p. 9-45.
- BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & texto – leitura crítica e escrita criativa**. V. 1. São Paulo: Plexus, 1996.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A criação do lugar discursivo – buscando simetria**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 203-230.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução**. **Cadernos 21**. Florianópolis: UFSC/CED, jul.-dez. 1994. p. 71-77.
- _____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).
- CADERNOS CEDES n. 24. **Pensamento e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1991.
- CERVONI, Jean. **A enunciação**. Trad. L. Garcia dos Santos; rev.trad. Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1989.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário do brasileiro de bolso**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- COSTA, Luiz Carlos. **Drummond e o dicionário**. **Letras & Letras v. 12, n. 1**. Uberlândia: EDUFU, ja./jun. 1996. p. 127-138.
- FIAD, Raquel Salek. **Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna**. **Cadernos de Estudos Linguísticos n. 24**. Campinas: IEL, jan./jun. 1993. p. 35-39.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Or. fr. 1989.
- FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva**. **Cadernos de Estudos Linguísticos n. 22**. Campinas: IEL, jan./jun. 1992. p. 9-39.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FURLANETTO, Maria Marta. **Sintaxe e discurso**. **Publicatio UEPG**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1995a. p. 7-17.
- _____. **Tirando partido da escuta**. Anais do Círculo de Estudos Linguísticos da Região SUL (CelSul) Florianópolis, 1995b.
- _____. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**.(relatório de pesquisa) Florianópolis, UFSC, 1995c. Inédito.
- _____. **Tenho o trabalho na cabeça...** (ensaio). Florianópolis, 1997a. Inédito.
- _____. **Uma experiência interativa de aprendizagem e avaliação**. Texto da palestra apresentada na 8ª Semana de Formação Pedagógica da UFSC. Florianópolis, 1997b. Inédito.
- FURLANETTO, Maria Marta, BORTOLOTTI, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?** Florianópolis, 1997. Inédito.
- GARNIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **A fala na sala de aula**. **Letras & Letras v. 8, n. 2**. Uberlândia: EDUFU, dez. 1992. p. 15-20.
- JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajatória da pontuação: da frase ao interdiscurso**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Inédita.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/EDUNICAMP, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997 (Col. Caminhos da lingüística).
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; sup.trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- _____. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.
- MATENCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1994.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, 1995.
- MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama Editora, 1993.
- MURRIE, Zuleika de Felice (org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino).
- NEIS, Ignácio Antonio. **Elementos de tipologia do texto descritivo.** In: FÁVERO, L.L., PASCHOAL, M.S.Z. *Linguística textual: texto e leitura.* São Paulo: EDUC, 1985. Série Cadernos PUC 22. p. 47-63.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Interpretação;** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- RUBTSOV, Vitaly. **Atividade coletiva e aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares.** In: GARNIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget:** perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 186-195.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos. 4. ed.** Trad. Maria Augusta Bastos de Matos, adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 1991.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O que é ler? e por que ler? Idéias em debate** n. 1. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1984 (I Encontro Paranaense de Leitura e Literatura).
- SILVA, Maria de Fátima Santos da. **Da relação leitura e fracasso escolar – uma abordagem discursiva.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 1997.
- SMOLKA, Ana Luíza B., GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- SUASSUNA, Lúvia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** Campinas: Editora da UNICAMP / Pontes, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994a (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).
- _____. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994b (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4).
- _____. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo –** elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995a (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).
- _____. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995b (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2).
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Claudia Berliner, rev. Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE TRABALHO

- ANA MARIA DA SILVA – 20.ª CRE
 AUGUSTINHA RODRIGUES SEBASTIÃO – 8.ª CRE
 BEATRIZ MARIA ECKERT HOFF – 11.ª CRE
 CARMEM REJANE CELLA – SED/DIRT
 CARMELITA MASIERO FONTANELLA – 15.ª CRE
 CELESTINA INEZ MAGNANTI – 12.ª CRE
 CLÉLIA BURIOL ZANUZO – 11.ª CRE

DULCINÉIA FRANCISCA BECKHÄUSER – SED/DIRT
DULCE DE OLIVEIRA VALÉRIO – 8.^a CRE
ELVIRA DA SILVA LIMA – 10.^a CRE
EVA DE LOURDES CÂNDIDO DA SILVA – 7.^a CRE
HILDA SOARES BICCA – SED/DIAI
LISIANE WANDRESEN – 15.^a CRE
MARA CRISTINA FISCHER RESE – 5.^a CRE
MARIA AMÁLIA AMARAL – SED/DIEF
MARIA APARECIDA TRENTINI – 19.^a CRE
MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF
MARIA HELENA DOS SANTOS VIEIRA – 17.^a CRE
MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ – SED/DIEF
MARIA JANETE VANONI – 7.^a CRE
MARIA SALETE DAROS DE SOUZA – 16.^a CRE
NOÍDE MAFRA JASPER – 16.^a CRE
NELVI MARIA TERNUS KUMMER – 12.^a CRE
PAULA ÁVILA BROERING – SED/DIEF
SIDAMAR ARTIFON – 10.^a CRE
SÔNIA INÊS FELDER LUTZ – 21.^a CRE
VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ – 1.^a CRE

COORDENADORAS:

MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF
PAULA ÁVILA BROERING – SED/DIEF

CONSULTORIA:

MARIA MARTA FURLANETTO
NELITA BORTOLOTTTO