

LINGUAGEM NA ESCOLA: A AUTORIDADE DO DISCURSO DO MESTRE OU DE COSTAS PARA A CIDADANIA

Elisabeth Silveira¹

Raquel Villardi²

RESUMO

O texto trata sobre a língua, em suas modalidades oral e escrita, como mediadora da interação professor/aluno. Aborda o tema a partir do discurso do professor na sala de aula situando-o nas diferenças culturais e sociais e mencionando lingüísticas distintas. Defende que a escola é um espaço privilegiado de formação da cidadania. Destaca a importância de uma definição a respeito do tipo de linguagem que deve ser processada na escola realçando o seu caráter dialógico. Sugere que a reversão do quadro de ineficiência da linguagem produzida na escola trata-se de uma questão política que passa pelo resgate do status social do professor.

Palavras-chave: linguagem na escola; discurso do professor; interação professor/aluno.

ABSTRACT

The analysis of spoken and written language as a link between teacher/student interaction is the purpose of the study. It is based on the teacher's speech in classroom emphasizing cultural and social diversities and mentioning distinct linguistics. The study understands school as a privileged place for the citizenship formation. It also points out how meaningful is school to take a decision as concerned to the kind of language to be used in classroom considering its dialogue nature. At last suggests that the inefficiency of language work in school is a matter of political will that requires the teachers' social status recovering.

Key-words: language in school; teacher's speech; teacher/student interaction.

Cada vez mais fica evidente que o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e de algumas capacidades cognitivas é favorecido pelo letramento, por meio da observação e da manipulação de objetos, processos e eventos, e de textos verbais e não-verbais diversos, endereçados a / por diferentes interlocutores. Em todas estas situações, a linguagem desempenha papel essencial, já que possibilita

ao falante constituir-se como sujeito diante do outro, expressando suas opiniões, tomando consciência de si mesmo e do real. Por outro lado, permanece a certeza de que o processo de introdução de crianças das classes populares na cultura letrada tem sido um desafio para o sistema de ensino: o fracasso escolar persiste, enquanto repetência e evasão.

Visando à transmissão, à apreensão e à avaliação do conhecimento socialmente legitimado, na escola, a interação professor / aluno é mediada primordialmente pela língua, em suas modalidades oral e escrita. Embora a linguagem tenha caráter social, esta interação nem sempre é harmoniosa, pois, no contexto da sala de aula, acentuam-se as diferenças lingüísticas, culturais, sociais e cognitivas entre os atores principais deste processo. No âmbito da escola pública, a linguagem do professor — *representante da classe dominante* — expressa crenças, valores e representações da realidade valorizadas na e pela escola; *representante da classe popular*, o aluno, por sua vez, não compartilha das mesmas crenças, valores ou representações e assim, além de sua linguagem, também diferem das do professor suas pressuposições e expectativas. Como tal falta de sintonia repercute diretamente no desempenho escolar, é preciso definir que tipo de linguagem — *enquanto mediadora da interação professor / aluno* — é processada em sala de aula. A compreensão deste discurso poderá tornar menos opacos os processos através dos quais o fracasso escolar se instaura, se considerarmos que esta interação constitui uma prática discursiva específica do contexto institucional da escola.

Inicialmente, convém lembrar que o caráter dialógico da linguagem é um fator determinante da constituição do sujeito. Na escola, porém, a interação professor / aluno nem sempre se realiza nesta dimensão: é o professor quem, a partir de objetivos previamente

definidos, demarca o espaço discursivo dentro do qual os alunos devem atuar. Nas discussões em sala de aula, isto acaba por determinar, muitas vezes, a minimização do ponto-de-vista do aluno, salientando o espaço de poder do professor. Nestas discussões, neutraliza-se a dimensão dialógica da linguagem: ao diminuir a voz do aluno, sobressai a postura monológica do professor, dificultando a formação de um cidadão crítico, já que, ignorando a condição primária de falante de seus alunos, o professor impede que alcancem a consciência de que são usuários da língua. E só por meio desta consciência nós, falantes, podemos fazer valer nossas idéias e argumentos, alterando o real que nos é posto.

Sendo assim, o objetivo maior da escola deveria ser o de desenvolver as potencialidades lingüísticas dos que a freqüentam, contribuindo para a obtenção plena da cidadania. Mas, como condição para o exercício desta cidadania, a escola tem exigido o domínio do dialeto padrão / língua culta, já que nele é codificado o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, conhecimento por ela valorizado e avaliado.

Quando se reduzem as diferentes possibilidades de usos da língua à variante socialmente legitimada, desconsidera-se que esta é resultante, em sociedades urbanas e industriais, como a nossa, do capitalismo que estrutura socioeconomicamente uma comunidade em classes distintas. Desta influência política, alguns dialetos assumem determinado valor social, reflexo dos falantes que o utilizam, permitindo, neste caso, que a variante culta, variante de prestígio, passe a ser considerada a variante lingüística padrão.

A partir deste estabelecimento, arbitrário, determinam-se os conceitos de certo/errado. Assim, o dialeto, cujas regras gramaticais se desviem das que marcam o dialeto culto, é estigmatizado socialmente como um uso errado da língua. Segundo CAGLIARI³, a sociedade se

apega a desvios lingüísticos, que, por si só, são neutros — *já que não são erros, mas manifestações de variáveis lingüísticas distintas* — a fim de usá-los como argumentos para seus preconceitos. Logo, se a escola reforça a imposição de uma determinada variante lingüística — *aquela considerada a padrão* — incorporando e ratificando os preconceitos sociais decorrentes da não aceitação dos demais, acaba por realçar os limites que definem as classes sociais. Conseqüentemente, acaba por ignorar o dialeto do aluno oriundo dos grupos com pouco ou nenhum prestígio social, impondo-lhe seu discurso.

A distância entre o discurso do aluno e o discurso da escola se alarga quando constatamos que os padrões lingüísticos postulados para a variante culta são determinados pela gramática normativa, que prescreve as regras do bom uso da língua, *a partir de sua modalidade escrita, literária e não contemporânea*. Os problemas que daí advêm são significativos, pois a *modalidade lingüística escrita* é muito menos usada que a falada, em qualquer momento histórico-cultural; a *manifestação literária da Língua* é produzida apenas por um grupo limitado de falantes, geralmente letrados; e sua *não contemporaneidade* ignora o caráter dinâmico da língua, representando-a por algo que ela já não é.

A compreensão deste distanciamento é aprofundada quando verificamos que a literatura, como as artes em geral, caracteriza-se como espaço para subversão à norma estabelecida. E assim a gramática normativa se vê obrigada a formular listagens de exceções, colocadas lado a lado com regras gerais, de modo a dar conta dos usos idiossincráticos da modalidade lingüística que elegeram como padrão: escrita, literária e não-contemporânea.

Tendo como referência, para além de tal conjuntura, o princípio de que a escola deve ser o espaço privilegiado de formação

da cidadania, acreditamos ser nela que se deva debater a estigmatização de certos dialetos, bem como as conseqüentes repercussões sociais do uso inadequado — e *não errado* — da linguagem. Desta forma, o trabalho com a linguagem se libertaria de descrições gramaticais intermináveis e inconsistentes, passando a ter como meta o aperfeiçoamento lingüístico dos alunos, habilidade necessária à apropriação do saber, o que, por sua vez, alargaria sua visão de mundo, contribuindo, de modo efetivo, para o cumprimento de seu papel social.

Infelizmente, nossa instituição “escola” perpetua suas práticas, mostrando desconhecer os princípios básicos que norteiam a produção da linguagem, deixando-se orientar pela dicotomia certo / errado. Sob esta ótica, marcar o diferente é referendar o estigma do erro. Ignorando e refutando o dialeto da maioria de seus alunos, a escola acaba reforçando sua discriminação e levando-os a, desmotivados, evadirem-se.

É conveniente lembrarmos, ainda, que tanto a fala quanto a escrita se refinam com o uso, e que o letramento tende a intensificar este refinamento. Assim, por exemplo, ao entrar para a escola, a escrita da criança reproduz a sua fala. Com a continuidade da escolarização, e com a pressão da gramática normativa, a escrita tende, estruturalmente, a apresentar marcas próprias, afastando-se, paulatinamente, do discurso falado. Porém, os limites, cada vez mais densos — *limites impostos à escrita pela gramática normativa e pela formalidade de algumas situações* — fazem com que a modalidade oral se aproxime, formalmente, daquela escrita, filtrando marcas que irão modelá-la. Novamente, fala e escrita se influenciam, porém agora é a escrita que irá determinar a fala.

Considerando este processo, a linguagem utilizada em sala de aula apresenta um perfil específico, pois, por ser de um sujeito letrado, a fala do professor abandona as marcas da oralidade e se deixa impregnar pelas marcas do texto escrito. Assim, nas séries iniciais do curso fundamental, o aluno oriundo das classes populares, que está iniciando sua apropriação da escrita — e que, portanto, *escreve como fala* — tem de interagir com um professor, cuja fala é modelada pelas marcas do discurso escrito letrado — *fala como escreve / escreve sob pressão das normas gramaticais*. Conseqüentemente, a falta de sintonia entre o discurso do professor e o do aluno não se dá apenas pelo fato de terem origem em grupos sociais distintos — mesmo porque nem sempre é assim — mas pelo fato de que o discurso do professor, diferentemente do do aluno, corresponde à fala de sujeitos já letrados, fala impregnada pela escrita.

TANNEN⁴ chama atenção para o fato de que a função referencial da linguagem tem na escola espaço privilegiado e que tal função se manifesta, prioritariamente, na fala do professor. Pelo fato de estar centrado na informação e na exposição teórica, este discurso se constrói à margem das relações interpessoais específicas da interlocução. A referencialidade e a impessoalidade marcam prototipicamente o discurso da escola. Além disto, o fato de, em sala de aula, o professor manter um tópico temático, por um extenso período de tempo, faz com que sua fala se assemelhe mais ao discurso acadêmico do que ao discurso característico das interações interpessoais. Novamente, o espaço da interlocução, o espaço da fala do aluno, limita-se, diante da monopolização do discurso do professor.

Para GRICE⁵ a implementação de situações interativas depende da disposição de os participantes negociarem cooperativamente o sentido, evitando mal-entendidos e reparando-os

quando estes ocorrerem. Devido à responsabilidade unilateral do professor pela seleção e pelo desenvolvimento do tópico temático da aula, na escola a interação plena não se estabelece. Ao mesmo tempo, o contexto institucional, em que este discurso é produzido, diminui seu domínio público, já que a passividade do interlocutor-aluno reduz a responsabilidade pela construção do sentido, agora sob a égide do professor.

Mais ainda. Devido à instituição em que se dá, além de explicar, de informar, de definir conceitos e idéias, e de argumentar, o discurso da escola se impregna de fatores sócio-ideológicos e, neste sentido, processa-se, a partir da ação do professor — à qual se ajustam as ações dos alunos — em torno da atividade acadêmica. Devido ao comando do professor, reduz-se este processo a uma pseudo-interação, em que a significação imanada do discurso depende dos ajustes e das negociações dos sentidos produzidos pelo professor e filtrados das falas dos alunos. Assim, construído no contexto de sala de aula, o discurso da escola caracteriza-se não só por uma estrutura acadêmica marcada pela informação e pela exposição teórica, mas também por uma estrutura social, reflexo dos aspectos sociopolíticos inerentes ao papel de seus participantes.

Assim, o discurso da escola seria marcado pela circularidade pedagógica: a descontextualização da linguagem e o alto grau de informatividade pretendem levar o aluno a construir um texto acadêmico escrito, cuja função é comprovar a obtenção de um objetivo de ensino. Quanto mais incipiente for a escolarização, mais distante o aluno estará deste objetivo; portanto, menores suas chances de fazer da interação uma negociação de sentido.

O início do turno de fala⁶ é outro ponto importante da interação verbal. Assim, quando o falante se impõe e toma a palavra,

é necessário que consiga manter a coesão e a coerência com o que estava sendo e com o que vai ser dito, expondo seu ponto-de-vista, mantendo a atenção e respeitando o perfil de seu interlocutor. Como, na escola, é o professor quem comanda os turnos de fala, ele os delimita, mantendo a palavra enquanto for necessário a sua exposição teórica. Por este mecanismo, ignora a individualidade e a pluralidade de seu interlocutor-aluno, reduzindo-as e generalizando-as em o *aluno*.

As interações verbais com alternância de turnos de fala são altamente complexas, principalmente quando se considera a dinâmica de seu processamento. Porém, quando tal interação ocorre em sala de aula, onde é orquestrada por um professor que conduz a fala de cerca de 30 alunos, dando-lhes ou não a palavra, em função da construção do sentido que predeterminou, a permanência do aluno no turno de fala estará condicionada à observância das regras institucionais, cujo controle o professor tradicionalmente mantém.

Como o discurso da escola se constrói a partir de objetivos programáticos, transforma-se num discurso altamente planejado, onde o que se busca é um sentido que o professor prioriza, transmite e deseja que os alunos apreendam. Este sentido, selecionado antes da produção do discurso em sala de aula, ressalta, mais uma vez, o poder do professor, já que, ao ser eleito, não admite questionamentos, e raramente comporta adesão de novos sentidos, principalmente se oriundos dos alunos.

Os objetivos do trabalho, o tempo para desenvolvê-lo, a sobrecarga de tópicos no programa e as exigências do sistema de avaliação da escola pressionam o professor, limitando o tempo que poderia dedicar em sala de aula para a construção coletiva do sentido inerente ao tópico trabalhado. Desta forma, utilizando o poder do saber, o professor se vê obrigado a, monologicamente, ignorar e estancar as

tentativas de instauração de novos sentidos, reprimindo o aluno e suprimindo quaisquer possíveis espaços dialógicos.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que o discurso elaborado em sala de aula se estrutura a partir de perguntas — *formuladas pelo professor* — e de respostas — *exigidas dos alunos* — que produzem mais textos informativos do que argumentativos. Embora a estrutura pergunta / resposta possa alterar os turnos de fala, definindo novos tópicos, é raro haver liberdade, por parte dos alunos, para mudar o tópico temático estipulado pelo professor, o que faz o discurso didático fluir com muito poucas mudanças. A maioria das respostas produzidas pelos alunos deve referendar convergentemente a perspectiva proposta ou imposta pelo professor, que, uma vez frustrado nesta expectativa, faz com que as perguntas assumam o tom da ameaça, já que da resposta dada dependerá a avaliação do desempenho dos alunos.

Ora, o processo pergunta/resposta é influenciado, ainda, por estratégias de polidez que, em função do contexto e das relações de desigualdade que nele se estabelecem, transformam-se, na escola, em estratégias de poder. Neste processo, a busca da obtenção do poder pelos alunos acaba sendo sufocada pela ação do professor — ou, quando esta falha, pela própria instituição, momento em que, mais uma vez, se desnuda o caráter pseudo-dialógico da relação professor/aluno.

Além de perguntas e respostas, na escola ocorrem, ainda, sessões de debate, onde se produzem textos orais, construídos de forma cooperativa entre o professor e os alunos. Ali, embora simule mecanismos de negociação com o aluno, o professor continua no centro e no comando da cena, modelando gradativamente o sentido do discurso por ele arquitetado, para que este se coadune a seus objetivos. Como cabe àquele a responsabilidade da condução do

texto emergente, ao término destas sessões, o produto final é muito mais seu que de seus alunos. Assim, o professor define seus objetivos, orquestra sua aula, regulando o turno de fala dos alunos e dele fazendo derivar os sentidos necessários à obtenção dos objetivos por ele propostos. Desta maneira, a sala de aula — espaço adequado às interações verbais — se transforma num cabo de guerra, onde a condução do processo, pelo professor, limita e neutraliza a interlocução dos alunos. Quando tal efeito não é obtido, o professor é acusado de *inábil* quanto ao *manejo de turma*, o que impede a *devida apreensão* dos conteúdos previamente estabelecidos.

Arquitetado sobre tais mecanismos, o discurso da escola desconsidera a subjetividade e a singularidade, além de buscar os sentidos predeterminados, necessários à escolarização, negando, de fato, as práticas comunicativas socialmente aceitas. Este modelo de discurso, que tem como objetivo o desenvolvimento de um tópico temático e a realização de tarefas previamente planejadas, propicia uma participação incipiente dos alunos, definindo os espaços e os limites temporais de seus discursos.

Por tudo isso é possível afirmar que, devido a restrições institucionais, lingüísticas, culturais e políticas, o discurso oral produzido em sala de aula não se comporta como uma interação entre professor e alunos, assemelhando-se mais a uma forma especial de escrita.

Definido desta forma, o discurso na escola se constitui como uma prática de linguagem diferenciada, fruto do contexto institucional em que é produzido. Nele, o aluno pouco contribui para a construção do sentido, por meio de um processo complexo que combina o conhecimento da instituição, o enquadramento na situação em curso e a leitura das pistas contextualizadoras da pseudo-interação orquestrada pelo professor. Logo, o aluno acaba por aprender a produzir

os sentidos que o professor deseja, quando vivencia e assimila as rotinas e as práticas institucionais da escola, deixando de estranhá-las, criticá-las ou questioná-las.

Pelo que até agora se pôde ver, a linguagem produzida na escola assume um caráter condicionante, que adentra o aluno a um padrão lingüístico absolutamente desvinculado de sua realidade, e em relação ao qual ele não é capaz de estabelecer sentidos pragmáticos, a não ser dentro do ambiente escolar. Quando se considera que o discurso escolar se propõe a investir no afetamento daqueles a quem se dirige — *afetamento, aqui equivalendo à aprendizagem, à mudança de comportamento* — tal discurso só pode ser avaliado de acordo com sua eficiência, ou seja, pelo grau de mudança — *aprendizagem* — que proporciona; e, se não afeta o interlocutor, não produz mudanças, sendo, portanto, ineficiente.

Assim, se o desenvolvimento de uma massa crítica é uma meta relevante para a escola — e para a sociedade como um todo —, a interação entre o professor e seus alunos se deve pautar em novas estratégias. A desmitificação de práticas cristalizadas articulada à abertura para novos sentidos possibilitará aos alunos trazerem suas experiências culturais e discursivas para sala de aula. Mas não só. A reversão deste quadro ultrapassa os limites da formação de professores e alunos. Trata-se de uma questão política que passa pelo resgate do *status* social do professor, capaz de transformar a democratização da escola num efetivo processo de ascensão social.

Hoje a educação promete o que de antemão sabe não poder cumprir, e o professor é a prova cabal disto. O discurso por ele produzido reflete expectativas que a escola não tem condição de atender, o que pode ser percebido pela paulatina degradação do prestígio social e do patamar salarial do professor. O que se pode constatar é a

existência de um professor galgado a uma posição de suposto saber, pseudo representante de uma cultura pseudamente letrada, a quem cabe fazer assimilar conteúdos sem sentido, cobrar leituras de livros que não lê, ensinar a escrever e a falar a partir de padrões que não são os seus.

Este profissional, impelido a representar um papel para o qual não está preparado — e no qual, muitas vezes, sequer acredita — se vê obrigado a assumir, como último recurso, o espaço autoritário da autoridade. Medidas paliativas não são capazes de minorar problemas estruturais. Acostumamo-nos à gradativa queda da qualidade de ensino, justificada pela democratização da escola, desencadeadora, por sua vez, do processo de degradação do professor. E esta atitude, por si só, é o sintoma de uma acomodação estrutural que necessita de efetiva vontade política para ser combatida.

Mesmo que tradicionalmente o professor silencie o discurso de seus interlocutores, é da fala dos alunos — ou pior, de sua recusa, via repetência e evasão — que emerge o contraponto que evidencia esta contradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1992. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 3)
- GRICE, H.P. Logic and conversation. In: M. COLE & J.P. MORGAN. *Syntax and semantics* 3. New York: Academic Press, 1993.
- TANNEN, D. Implications of the oral-literate continuum for cross-cultural communications. In: ALATIS, J.E. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, *Current Issues In bililingualism*. Whashington D.C.: Georgetown University Press.

NOTAS

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ - Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, pesquisadora do CNPq

² Doutora em Literatura pela UFRJ- Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, pesquisadora do CNPq

³ CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1992. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 3)

⁴ TANNEN, D. Implications of the oral-literate continuum for cross-cultural communications. In: ALATIS, J.E. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, *Current Issues in Bilingualism*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

⁵ GRICE, H.P. Logic and conversation. In: M. COLE & J.P. MORGAN. *Syntax and semantics* 3. New York:Academic Press, 1993.

⁶ Consideramos turno de fala é o momento em que cada interlocutor assume a palavra, num diálogo.