

LINGÜÍSTICA, DISCURSO E ENSINO

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa
Universidade de Brasília

Resumo – Para dar ao professor de língua portuguesa as condições necessárias à realização das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os estudos lingüísticos trazem para a escola uma visão de linguagem como trabalho, como mediação, como discurso. Buscar tais objetivos e considerar a educação como processo histórico envolve as atividades de sala de aula duplamente no discurso: (a) como forma de abordar o próprio objeto lingüístico e as experiências de mediação e (b) como prática na inter-relação entre os sujeitos desse processo. A proposta é refletir sobre aspectos da formação do professor de língua materna segundo uma abordagem de fundamentação discursiva.

Palavras-chave: Discurso. Texto. PCNs.

Abstract – In order to have all the necessary conditions to be successful in the purposes of the Parâmetros Curriculares Nacionais, the professional dealing with maternal language in school needs the support of the linguistic studies about language as discourse. To attain these aims and considering education as historical process affects the classroom activities in two ways: (a) as an approach to the linguistic object and its mediating functions and (b) as a socio-discursive practice in which the subjects of that interaction are constituted. The reflections here are about these two-way necessities for the subjects in classroom practices.

Key-word: Discourse. Text. PCNs.

Com o objetivo explícito de dar solução ao fracasso escolar das últimas décadas no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem “um grande esforço de revisão das práticas tradicionais” (p.19) para “encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.” (idem) Valem-se, para isso, do grande avanço da produção científica na área, que “tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua”(p.20). “Daí os Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década”(idem). Por isso a opção por uma perspectiva de língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”(p.24). Reconhecer, assim, que a “linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”(p.23-24) tem como consequência conceitual que “produzir linguagem significa produzir discursos”(p.25).

Mas falar de discurso na escola não representa apenas uma troca de rótulos no objeto do processo ensino-aprendizagem. Representa um novo caminho em duas direções: aponta para (a) o discurso como alvo do processo ensino-aprendizagem (o discurso

mencionado na escola); e para (b) o discurso como veículo desse ensino-aprendizado (o discurso utilizado na escola).

Há, portanto, ao menos duas fontes de dificuldade para o professor de ensino básico que deseja atender às propostas dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa. A proposta é aqui traçar algumas linhas de reflexão sobre as conseqüências de uma abordagem de fundamentação discursiva para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas escolas de ensino básico.

1. Na direção do discurso como alvo.

Para os PCNs, o *“discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.”*(p.25)

De acordo com o respaldo que as pesquisas lingüísticas dão às abordagens dos PCNs, discurso não é apenas um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico, e, como tal, não acontece no vazio; relaciona-se a outros discursos e realiza-se em forma de textos. *“Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade.”* (Orlandi, 1996:63). E, se como objeto empírico, o texto tem começo, meio e fim, como discurso caracteriza-se pela incompletude (cf. Orlandi, 1996). Isso porque *“o texto – exemplar do discurso – é multidimensional, enquanto espaço simbólico”*(id. ib.: 14); é *“uma peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do ‘sítio significante’ com a exterioridade”* (id.ib.:15). Trabalhar com texto – na escola ou nas pesquisas acadêmicas – é trabalhar com uma unidade de análise afetada por suas condições de produção; não como qualidades indesejáveis, mas como a própria natureza constitutiva do objeto.

Nesse sentido, *“uma teoria da atividade languageira lida com formas em teste, reteste e reformulação constante, em que nada é definitivo, tudo está no contínuo sendo e vir-a-ser.”* (Votre, 2001:21). Textos não são objetos naturais, são artefatos culturalmente construídos, marcados pela cultura, pela situação social, pelo ato pragmático, pelas mãos e mentes dos co-autores dentre os quais eles – textos – emergem (cf. Marcuschi, 2002:30). Não estamos aqui diante apenas da impossibilidade de traçar limites precisos e previsíveis para um objeto de trabalho, mas, sobretudo, diante da aceitação positiva dessa impossibilidade; considerando-a não como uma falha lingüística ou pedagógica, mas tornado-a produtiva na maneira de viver a lingüística e o ensino.

Conhecer características de textualidade e ser capaz de sistematizar condições de produção de textos – realizadores de discursos – torna-se, assim, prioritário para o professor de língua materna. Não que a teorização tão cara às reflexões acadêmicas deva ser a substituta de uma prática tradicional de “transmissão do saber”, mas que essa teorização seja capaz de fornecer ao professor os meios para que se constitua um novo modo de relação com o objeto de trabalho lingüístico: o caráter de sempre-em-processo do texto, a incompletude do discurso contrapõem-se ao caráter previsível, completo, definível e autoritário das regras gramaticais, tão valorizadas por nossa tradição escolar. Em um ensino de língua discursivamente orientado, maleabilidade

lingüística não significa, como bem aponta Votre (2001:19-20), a possibilidade de se utilizar qualquer alternativa gramatical ou lingüística em qualquer contexto, mas de reconhecer as situações propícias a cada uso. Tal reconhecimento não exclui nem a forma lingüística nem a gramática, mas incorpora-as de maneira menos dicotômica e categórica: situa-as em práticas discursivas específicas. Aproximamo-nos aqui de outro conceito intrinsicamente ligado a discurso e a texto: o gênero textual. Diz Marcuschi (2002: 20) que “*gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.*” Como para falar – ou escrever – utilizamos sempre o discurso, “*todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.*” (Bakhtin, 2000:301) Adquirimos o reconhecimento ativo dessa relativa estabilidade – a que Bakhtin chamou de gêneros do discurso – como adquirimos a língua materna: não nos dicionários ou gramáticas, mas no exercício efetivo e concreto da linguagem, quando os discursos se “*moldam à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não podem existir fora dessa forma*” (id. ib.: 293) . No entanto, não podemos desconhecer que é também sobre estruturas gramaticais e lexicais que se formatam esses enunciados convertidos em textos. Por isso, situa-se o trabalho com o “objeto” texto entre uma “interioridade” e uma “exterioridade” lingüística.

Com respeito à interioridade – conjunto de relações e características específicas que se dão no interior da estruturação textual –, não é de se tomar como de menor importância o fato de os PCNs explicitamente colocarem os aspectos gramaticais a serviço das atividades de reflexão sobre a língua, com o objetivo principal de “*melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.*” (p.78): “*É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre aspectos gramaticais.*”(p.89). Evita-se, assim, a inadequação da rubrica de cientificidade (nomenclatura, regras) para encobrir uma reprodução acientífica, que exclui os fatos, dilui os objetos, na ênfase de classificações, categorizações que pouco têm a ver com a funcionalidade, com os usos da língua – que pouco têm a acrescentar numa prática discursiva.

No que toca à exterioridade – relações entre a organização do texto e as condições sócio-cognitivas de sua produção –, não basta ao professor ensinar como se comportam as estruturas lingüísticas usadas textualmente, é necessário também “ensinar” o usuário da língua a se comportar lingüisticamente – a reconhecer a adequação de variedades lingüísticas ou textuais e a se constituir como sujeito da linguagem. Por isso, mais do que objetivamente abordar o texto (discurso) como material de trabalho, volta-se o processo ensino-aprendizagem também para o usuário da língua, mais precisamente, para os sujeitos que se constroem na constituição de discursos.

Os PCNs ecoam, então, estudos lingüísticos que trazem para o espaço escolar uma visão de linguagem como trabalho, como mediação; não como instrumento, mas como uma ação constitutiva de transformação. Pelo trabalho, a linguagem se constitui

marcada pela história: como cada um dos atores tem sua própria história, cada sala de aula, cada grupo tem condições e exigências diferentes na constituição de sentidos.

2. Na direção do discurso como caminho

Priorizar o texto como unidade de ensino, além de reorientar os objetos (ou conteúdos) de trabalho, também recoloca sob novo foco as relações de ensino-aprendizagem. Para uma escola habituada a trabalhar com o previsível, controlável como a nossa tradição impõe, essa incompletude, essa mobilidade caracterizadoras do texto surgem como um grande desafio. Sair de um terreno estável para outro – por natureza, movediço e inconstante – não apenas provoca insegurança teórica mas traz exigências de natureza diferente: a relação professor-aluno precisa tornar-se, de fato, dialógica para que ambos possam sistematizar o que há de sistematizável sem perder a liberdade para o que há de criativo e inovável na linguagem. Absorvem, assim, as práticas sociais que acontecem na escola a reversibilidade de papéis que constitui o trabalho lingüístico.

Ter como alvo o texto implica um trabalho pedagógico sobre todas as condições de sua produção, especialmente com os sujeitos que o produzem. Diz Ingedore Koch (2002:15) que “*à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e representações sem as quais a comunicação não poderia existir.*” O texto é, assim, o próprio lugar de interação em que os interlocutores/alunos se constroem como sujeitos ao produzir sentidos nessa complexa atividade interativa que “*requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo*”(id.: 17)

Fundamental, pois, esse deslocamento de valores: em uma abordagem discursiva, os alunos não podem ser mais os receptores passivos do ensino. No processo de ensino-aprendizagem apoiado em textos, os alunos tornam-se necessariamente, atores/construtores de uma prática social, com características e necessidades específicas, que ocorre em situações concretas de sala de aula.

Mas, na escola como instituição, tradicionalmente, predomina o discurso autoritário: prevê-se um sujeito homogêneo, tanto como falante quanto como ouvinte; uma enunciação isenta de tensão; e a falta de reversibilidade de papéis, onde só aluno aprende, só professor ensina (cf. Orlandi, 1987). Ao preservar-se tal discurso e expectativas, sabotam-se as condições de uma eficaz produção textual, mutila-se o processo que tem no texto o foco do ensino/aprendizagem de língua portuguesa. É necessário romper com a circularidade dos discursos pedagógicos, que retomam sempre sentidos já existentes, pois, mesmo que essa retomada saia do coletivo e passe pelo individual, volta sempre ao coletivo como forma de legitimação do poder (cf. Orlandi, 1987). Quando o dialogismo se instaura na linguagem como trabalho – e na escola, com a interação entre sujeitos históricos – também os alunos constroem ativamente as práticas de sala de aula, tanto as de linguagem quanto as de ensino-aprendizagem; também eles “entram no jogo” com sua reserva de capital lingüístico,

para usar um termo de Bourdieu e Soares (1985), e seu conhecimento de práticas discursivas. A escola não detém o monopólio do saber nem da interação verbal. É apenas uma das instâncias em que se privilegia a tomada de consciência sobre as práticas sociais constituídas discursivamente.

3. Um caminho de mão dupla

Considerar a Educação como processo histórico, como efeito de sentidos entre interlocutores historicamente situados envolve as atividades de sala de aula duplamente no discurso: como prática na inter-relação entre os sujeitos desse processo e como uma forma de abordar o próprio conhecimento e as experiências de mediação – uma ação sobre sujeitos e objetos. Faz-se, então, cada vez mais necessária uma formação lingüística do professor que ressalte o caráter discursivo da linguagem para que ele seja capaz de lidar com o sempre-refazer da unidade textual.

Pelo trabalho, a linguagem se constitui marcada pela história: como cada um dos atores tem sua própria história, cada grupo social, cada sala de aula tem condições e exigências diferentes na constituição de sentidos que circulam como textos. Tal flexibilidade deve, então, ter sua importância em um planejamento didático-pedagógico também flexível, porque, ao reconhecer os atores das práticas escolares como sujeitos, permite-se a “invasão” de uma consciência, de uma ideologia não-estruturalista em um espaço institucionalmente controlado.

Do mesmo modo que reconhecer nos gêneros textuais seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais não implica desprezar os aspectos formais (cf. Marcuschi, 2002), também evitar o discurso autoritário não implica desconhecer as relações assimétricas caracterizadoras do espaço escolar. O redirecionamento do foco gramatical para o apoio a uma abordagem discursiva tem seu sucedâneo no redirecionamento do foco autoritário – de transmissão dos conteúdos – para uma liderança mediadora do processo. Cabe, sim, ao professor dirigir o processo ensino-aprendizagem – daí a necessidade de uma formação adequadamente discursiva –, enquanto o aluno se constitui como interlocutor – não como apassivado. Como interlocutor em uma prática sócio-discursiva que não apenas revele assimetrias ou diferenças, mas que recoloca tais assimetrias em uma rede de relações nas quais os atores podem e devem assumir sua historicidade, sua heterogeneidade e sua incompletude; tal como os discursos que constituem.

A formação de um professor apto a transitar pelos espaços teóricos previstos nos PCNs deve visar a um profissional capaz de trabalhar **com** o discurso – como alvo – e **no** discurso – como caminho; deve se instaurar na dialética entre a formação técnica e a formação ideológica, pois não basta ao condutor do processo pedagógico conhecer as bases teóricas de uma abordagem discursiva, é necessário, sobretudo, querer e saber se situar como um dos sujeitos dos discursos que constituem e são constituídos no espaço escolar.

Desse modo, as pesquisas lingüísticas advindas, freqüentemente, da polêmica, da ausência de consenso ou da incompletude, que caracterizam o trabalho acadêmico (cf. Kleiman, 2002) – não podem se distanciar de uma prática que busca a definição, a ordem, o controlável, da prática discursiva do professor do ensino básico. E, da mesma

forma que a pesquisa acadêmica “invade” o ensino fundamental e médio, também as implicações didático-pedagógicas, de caráter mais prático, precisam vir validar as reflexões teóricas da academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (2000) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (original de 1979)
- KLEIMAN, A. (2002) “Apresentação”. In Dionísio, A. P. et alii (org.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- KOCH, I. G. V. (2002) *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora
- MARCUSCHI, L.A. (2002) “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: Dionísio, A. P. et alii (org.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*, volume 2 – Língua Portuguesa.
- ORLANDI, E. (1996) *Interpretação*. Petrópolis: Vozes
- ORLANDI, E. (1987) *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Unicamp.
- SOARES, M. (1986) *Linguagem e Escola*. São Paulo: Editora Ática.
- VOTRE, S. J. (2001) “Linguística e Educação, ou por uma teoria da atividade linguajeira em sala de aula.” In: Passeggi, L. & Oliveira, M. do S. *Linguística e Educação*. São Paulo: Terceira Margem.