

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE PRELIMINAR DO DISCURSO DOCENTE E DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Renato Gabriel Bezerra¹
Tatiana Simões e Luna²

RESUMO: Três são as principais concepções de linguagem elaboradas ao longo da história, conforme Soares (1986), Weedwood (2002) e Geraldi (2004). Tais concepções influenciaram os documentos oficiais no que tange o ensino de língua materna ao longo da história da educação no Brasil. Para a elucidação de cada uma delas, recorreu-se principalmente às obras de Koch (2003), de Bakhtin/Volochínov (2006) e Saussure (2006). Este trabalho busca analisar como tal (is) concepção(ões) se apresenta(m) no discurso docente e, preliminarmente, se ela(s) se sustenta(m) em sua prática pedagógica, no intuito de, em estudos posteriores, dar continuidade a essa pesquisa. A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, consiste num questionário aberto e na observação das aulas de dois professores do Ensino Médio (EM), de instituição pública de ensino. Os resultados iniciais revelam que os professores ainda se ancoram numa perspectiva estrutural, e, em suas práticas pedagógicas, predomina uma visão instrumental de língua.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de linguagem; Práxis pedagógica; Ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN: Tres son los principales conceptos del lenguaje desarrollados a lo largo de la historia, como Soares (1986), Weedwood (2002) y Geraldi (2004). Estos puntos de vista influyeron en los documentos oficiales relativos a la lengua madre que enseña en toda la historia de la educación en Brasil. Para el esclarecimiento de cada uno, se utilizaron principalmente las obras de Koch (2003), Bajtín / Volochínov (2006) y Saussure (2006). Este trabajo tiene como objetivo analizar como tal (s) concepción(es) se presenta (n) en el discurso docente y, preliminarmente, si ella(s) se sostiene(n) en su práctica pedagógica, a fin de, en estudios posteriores, dar continuidad a esa investigación. La metodología utilizada, de carácter cualitativo, consiste en un cuestionario abierto y en la observación de las clases de dos profesores de la Enseñanza Media (EM), de institución pública de enseñanza. Los resultados iniciales revelan que los profesores todavía se apoyan en una perspectiva estructural y, en sus prácticas pedagógicas, predomina una visión instrumental de lengua.

PALABRAS-CLAVE: Concepciones de lengua; Praxis pedagógica; Enseñanza de la Lengua Portuguesa.

¹ Graduado em Licenciatura em Letras pela UFRPE e professor da educação básica.

² Professora do Departamento de Educação da UFRPE e doutoranda em Linguística pela UFPE.

1. Introdução

No tocante à linguagem, inúmeras foram as concepções que se constituíram no mundo ocidental desde a Grécia antiga, até os dias de hoje, as quais serviram e servem de fundamento para compreender a atividade real da língua. No âmbito escolar, as atuais orientações curriculares, como PCNEM (BRASIL, 2000) e OCNEM (BRASIL, 2006), para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), apontam para a natureza interativa da linguagem, norteadas a partir desse princípio.

A orientação dos documentos oficiais para o ensino de qualquer área do conhecimento interfere na forma de elaboração dos currículos escolares e na prática pedagógica, o que tem reflexo direto no nível de aprendizagem dos alunos. Embora, atualmente, os documentos e os currículos se pautem numa perspectiva sociointeracionista, os sistemas de avaliação nacionais têm constatado dificuldades de aprendizagem dos alunos quanto às competências linguísticas básicas da leitura e da escrita. Prova disso é o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAFA (2011), o qual indica que apenas “35% das pessoas com Ensino Médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas”.

Para que se possa desenvolver de forma adequada a abordagem desse domínio de saber, faz-se necessária uma definição clara de uma concepção de linguagem a ser adotada. Diante desse fato, pretende-se investigar o seguinte: como o professor de LP compreende as concepções de linguagem veiculadas pelo currículo oficial e pela literatura acadêmica mais recente para fundamentar a sua prática? Para que tal pergunta seja respondida, é necessária a observação de fatores que têm incidência direta na elaboração e constituição da educação brasileira e que ocorrem em momentos históricos distintos. O panorama da educação brasileira tem vínculo com três concepções principais, segundo a categorização consensual da literatura linguística: a linguagem como expressão do pensamento; instrumento de comunicação e forma de interação (SOARES, 1986; GERALDI, 2004).

A adoção de uma concepção em detrimento de outra, ao longo do percurso da educação brasileira, reflete uma mudança de expectativa quanto à atividade linguística em cada momento histórico, cada um demandando competências distintas no que concerne aos saberes linguísticos. Reflete ainda as mudanças de paradigmas da Linguística e o processo relativamente mais lento de transposição do saber científico para o universo didático, haja vista que a abordagem estrutural inaugurada no início do século XX só veio a se cristalizar em sala de aula por volta dos anos 60 e 70 (SOARES, 1986).

Quando, portanto, uma concepção passa a não mais dispor das competências necessárias ao exaurimento das finalidades linguísticas, textuais e discursivas do momento, esta passa a ser contestada e os documentos reformulados. Exemplo disso é a nítida mudança de perspectiva, no que tange o ensino de LP, observada na transição da LDB n. 5692/71 para a LDB n. 9394/96, e verificada na OCNEM:

No caso específico da proposta curricular do ensino médio e, em geral, da educação básica, a proposição de novas orientações curriculares é, em maior ou menor grau, impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa, vêm trazendo às suas instituições, por conseguinte, à educação, ou, em outros termos, à escola. (BRASIL, 2006, p. 43).

Como reflexo de tais práticas sociais, a atual LDB n. 9394/96 vislumbra um ensino de língua numa acepção interacionista de linguagem, direcionando o currículo escolar a uma perspectiva coletiva de construção de sentido nas relações discursivas. O trabalho com o texto, vinculado às suas condições de produção, passa a ser o princípio matriz nas orientações do ensino de LP – PCNEM (BRASIL, 2000) e OCNEM (BRASIL, 2006) –, com foco na construção de sentidos a partir de uma relação mútua e indissociável entre sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico.

O papel do professor, nessa seara, é o de desenvolver uma metodologia sobre o objeto de ensino ensejado que possibilite o uso e a reflexão sobre a língua em situações concretas. Em outras palavras, o ensino de língua materna deve-se guiar pelo contexto das relações humanas como forma de mediação, de promoção da interação social. Diante da importância do trabalho do docente para com os ganhos de aprendizagem dos alunos, é de extrema relevância observar a forma como se realizam as concepções de linguagem na prática de ensino de LP, em seus diferentes eixos – conhecimentos linguísticos, leitura, escrita e oralidade.

É objetivo deste trabalho, portanto, verificar que compreensão o professor revela ao explorar os conhecimentos sobre língua/linguagem. De igual modo, visualizar se a concepção que fundamenta o discurso do professor se realiza em sua prática pedagógica. Nesse contexto, é importante observar se existe uma práxis fundamentada nas aulas de LP e se ela, por sua vez, alcança os objetivos do ensino de língua/linguagem, dentre os quais, segundo o PCNEM (BRASIL, 2000, p. 8), destacam-se:

analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Nessa perspectiva, este trabalho visa contribuir com o campo de pesquisa da Linguística Aplicada, fornecendo subsídios sobre como o professor de LP compreende a linguagem e fundamenta o seu discurso. No campo da educação, busca-se contribuir com a obtenção de dados preliminares, de indícios das possíveis causas dos insucessos do ensino de LP.

O trabalho desenvolve-se por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, através de um estudo de caso sobre o discurso e a prática pedagógica de dois professores de LP. Os métodos utilizados para a coleta de dados foram questionário aberto e observação de aulas, que foram registradas em diário de campo. Participaram desta pesquisa dois professores do EM de uma escola estadual do Estado de Pernambuco, que assinaram um termo de compromisso, disponibilizando o material coletado, com a garantia da preservação da identidade. A escola pesquisada foi selecionada em razão de o pesquisador ter realizado seu estágio curricular na instituição e, por isso, já ter um contato prévio estabelecido com o corpo docente.

O questionário utilizado dispunha de cinco questões, a primeira, objetiva, acerca da trajetória profissional do docente, e as demais dissertativas, referentes às noções de língua e linguagem, de ensino de gêneros, de gramática e de estratégias didáticas. A observação das aulas orientou-se pela finalidade de verificar as relações entre o discurso docente e suas práticas pedagógicas, tomando como base as orientações curriculares e os estudos linguísticos atuais.

Em razão da apropriação e maior vigência das concepções adotadas a partir das LDB n. 5692/71 e n. 9394/96, segundo Soares (1986), fazem parte da nossa seara de discussão, as ideias defendidas por Saussure (2006), por Jakobson (2010) e por Bakhtin/Volochínov³ (2006), e teóricos que relacionam as concepções de linguagem ao ensino de LP no Brasil: Soares (1986); Travaglia (1996); Geraldí (2004); Koch (2003).

O trabalho trata, no primeiro tópico, das concepções de linguagem e seus principais representantes e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apresentando conceitos teóricos e informações que servirão de fundamentação para reflexões posteriores. No segundo, por meio das informações obtidas a partir do questionário, são apresentadas a contextualização profissional dos professores e a análise dos discursos de cada um, a respeito das questões discursivas, seguida das reflexões sobre as aulas observadas. No terceiro tópico, são feitas as considerações finais a respeito do que se discutiu ao longo do trabalho.

2. Concepções de linguagem

Desde os períodos mais remotos de sua existência, o homem demonstra uma visível inclinação para a vida em sociedade. Inseridos num ambiente de total hostilidade, tanto o homem, quanto os demais animais recorrem à coletividade para garantir a sobrevivência. Dessa forma, grosso modo, a sociedade é produto da necessidade do homem de se manter vivo. É o que alguns pensadores da era moderna, como Locke (1999), Rousseau (1999) e Hobbes (1998) acreditavam, ou seja, a adesão à vida comunitária se explica pela necessidade de proteção mútua, na defesa de interesses coletivos. Nessa acepção, a sociedade surge a partir de um acordo de vontades relacionadas a interesses comuns, por meio de um contrato. Outros, porém, defenderam a tese de que a vida em sociedade é um legado da própria natureza humana, o que está em acordo com o que disse, anteriormente, Aristóteles (1985) sobre o homem ser, por natureza, um ser social.

É essa capacidade de refletir sobre a própria existência que o distingue dos demais animais e, ao pensar sobre estas questões, ele se dá conta do seu papel ativo quanto à constituição da própria história, deparando-se com a sua peculiar forma de mediação com o mundo, a linguagem. É por meio dela que o homem interage com o ambiente que o circunda e é ela quem o identifica como ser pensante e o situa no espaço. A linguagem é também o meio pelo qual o homem significa a sua existência, alicerçando suas reflexões de cunho filosófico, metafísico, uma vez não se concebendo o indivíduo inserido numa realidade e dela afastado.

Portanto, a compreensão de uma dada realidade tem relação com a concepção que se tem da linguagem, isto é, a depender desta, várias podem ser as interpretações quanto à razão da existência. Como várias foram as correntes filosóficas que se desenvolveram ao longo da história, inúmeras, de igual modo, foram as teorias sobre a linguagem que se apresentaram nesse contexto. A literatura linguística aponta três concepções de linguagem como sendo as mais representativas e genéricas no contexto de atividade da

³ A discussão sobre a verdadeira autoria da obra “Marxismo e filosofia da linguagem” foge ao escopo deste artigo. Optamos por fazer referência à tradução brasileira por ser a que tivemos acesso.

língua: a linguagem como expressão do pensamento; instrumento de comunicação e meio de interação (WEEDWOOD, 2002).

2.1 Expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento atribui à linguagem o papel de exteriorização do pensamento humano, um meio para externar o conteúdo psíquico. Nela reside a ideia de um sistema linguístico acabado, fruto da criação da consciência do indivíduo, sendo a linguagem puro e mero reflexo de processos mentais, ou seja, algo que flui de dentro para fora, constituindo-se, portanto, como produto interno, artefato do mentalismo humano.

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. Não é por acaso que a teoria do subjetivismo idealista, como todas as teorias da expressão, só se pôde desenvolver sobre um terreno idealista e espiritualista (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113).

A essa concepção corresponde a ideia de um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.” (KOCH, 2003, p. 13-14). Tal concepção sacramenta a absoluta inércia e passividade do destinatário da informação quanto à construção de sentido na relação com o discurso deflagrado pelo sujeito. Este pré-determina, limita as fronteiras do sentido de seu texto desde o pensamento, delegando ao seu interlocutor apenas o papel de traduzir um projeto mental acabado.

Talvez essa seja a mais antiga concepção de linguagem, que Bakhtin e Volochínov (2006) intitulam de “subjetivismo individualista. Desde a Grécia, a partir dos estudos de Dionísio de Trácia, século II a.C., essa concepção prevaleceu associando a capacidade linguística do indivíduo à sua capacidade de organizar ideias e pensamentos, como se ele pudesse ter controle dos sentidos de seu dizer. Durante muito tempo permaneceu hegemônica – Idades Antiga, Média e Moderna–, até ser contraposta, no início do século XX, pelos estudos de Ferdinand de Saussure.

Demais tendências se desenvolveram como variações dessa mesma teoria, como podemos constatar em Bahktin/Volochínov (2006), os quais apontam pensadores como, Hamann, Herder, Humboldt, Steintahl, Wundt, Vossler, Spitzer, entre outros que ergueram suas próprias concepções, mas que, de modo geral, basearam seus estudos sobre linguagem a partir do psiquismo individual.

Os fundamentos dessa concepção repercutiram negativamente no ensino de língua, no tocante à aprendizagem das competências linguísticas. Atribuem-se os insucessos quanto ao domínio das normas gramaticais a uma incapacidade dos indivíduos em se expressar bem, ou seja, o indivíduo que não se expressa ou faz “mau uso” das normas linguísticas possui uma cognição deficitária. Nas palavras de Travaglia (1996, p. 21), segundo essa concepção,

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Esse foi o pensamento que, durante um longo tempo, fundamentou o ensino de língua no Brasil, desde o período colonial, com destaque para a catequese dos índios, à primeira metade do século 20. Em princípio, a educação era dirigida pelos jesuítas, cuja pedagogia linguística para os colonos se pautava, basicamente, no estudo da gramática latina, da retórica e na leitura de obras clássicas. Com a Reforma Pombalina em 1759, houve a destituição dos jesuítas do seu dever educacional e consequente expulsão do Brasil.

Nesse momento, ocorrera o expurgo do que se conceberia como língua nacional, o tupi e, posteriormente, o tupi-guarani e tantas fusões quanto foram permitidas ao substrato linguístico, impondo-se a língua do colono ao povo colonizado. Isso não diminuíra o prestígio da língua latina, nem na cultura, nem no ensino.

Na reforma promovida pelo Marquês de Pombal, por força do colonialismo, o Português passa a ser o idioma oficial do Brasil e a língua da alfabetização oficial. Apesar disso, não ocorreram mudanças significativas na educação brasileira, tendo em vista que o ensino continuava direcionado à classe dominante, centrado na norma gramatical e na tríade latina Gramática-Retórica-Poética. O ensino de língua materna, portanto, realizava-se nos moldes de ensino da gramática latina e os clássicos eram tidos como exemplares do bem falar e bem escrever.

Com o maior acesso à educação básica, nos anos de 1960, alunos das camadas populares passaram a frequentar a escola e a participarem das aulas de LP. Todavia, conforme Soares (1986), o ensino, naquele momento, correspondia ao mero “reconhecimento” da norma culta como forma legítima de expressão. Os alunos pertencentes às camadas abastadas da sociedade se deparavam com um tipo de conhecimento já vivenciado no seio familiar, herdado por via da leitura dos cânones literários e da tradição normativa da língua, e cuja função escolar se limitava ao aprimoramento desse saber. Restava para os demais apenas a oportunidade de reconhecer a norma padrão como forma genuína e a tentativa de se apropriar de uma cultura erudita. Nesse cenário, é que se desenvolveu a mística, ou melhor, o preconceito de que o problema com o baixo rendimento escolar se justificava pela incapacidade dos alunos, fatalmente concentrada nas camadas pobres.

Esse período da educação brasileira é marcado por um destacado distanciamento dos conceitos de heterogeneidade da língua e do vínculo com o seu contexto sócio-histórico. Apesar das já pulsantes transformações no pensamento sobre a linguagem, sobretudo, as promovidas pela corrente funcionalista de Jakobson (WEEDWOOD, 2002), e o consequente redirecionamento das perspectivas linguísticas e seus objetos de estudo, prevaleciam na escola ainda os preceitos da gramática normativa no que tange o ensino de língua.

2.2 Instrumento de comunicação

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação foi inaugurada, no início do século 20, pelos estudos realizados por Ferdinand de Saussure (2006). Ele

estabeleceu a dicotomia da língua e fala para, isoladamente, ater-se à primeira, como sendo, de fato, o objeto de estudo da linguística e concebendo-a como código, como estrutura.

Na relação sugerida por Saussure para definir o signo linguístico, a correspondência entre significante e significado é arbitrária, ou seja, é arbitrária a relação de sentido que repousa sobre o objeto e o seu conceito. Observa-se, nesse contexto, que todo o processo de comunicação é condicionado pela língua como código utilizado por força de convenção. De acordo com (SAUSSURE, 2006, p. 102), “com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo, o que vem a dar na mesma, na convenção”. Dessa forma, o sentido atribuído um signo é pré-determinado em comum acordo pela comunidade linguística a qual o institui e dele faz uso e, portanto,

não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço material na realidade. (op.cit. 103).

Para essa concepção, o indivíduo parte de uma decodificação programada dos signos para obter a compreensão de seus conteúdos. A cada signo corresponde um sentido já pré-estabelecido, cabendo ao receptor apenas decodificá-lo. Aqui a ação da língua demonstra uma “eficácia vertical” sobre o indivíduo, no caso, o receptor, o qual se encontra passivo perante uma informação previamente concebida, determinada pelo código. A essa concepção se vincula “a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. (KOCH, 2003, p.14).

Nesse processo, o emissor tem apenas o papel de manejar o código para transmitir informação, não interferindo com qualquer marca cognitiva sobre ele. Para o receptor, por seu turno, resta o mero exercício da decodificação dos elementos linguísticos na superfície textual. O evento comunicativo, portanto, processa-se ao nível estrito do jogo da codificação e decodificação.

Para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 110), tal concepção é assentida como objetivismo abstrato, afirmando que

a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais.

Sob essa ótica, a concepção estruturalista de linguagem não mensura senão fatores internos ao próprio sistema, o qual se constitui de estruturas fixas, imutáveis, quanto à forma, para realizar a totalidade comunicativa, ou seja, o sentido atribuído ao discurso está contido univocamente nos elementos linguísticos disponíveis. Exclui, portanto, qualquer possibilidade de interferência externa no processo de transmissão e identificação da informação, ocorre uma uniformização, uma cristalização dos sentidos classicamente atribuídos aos signos linguísticos que se perpetuam e se repetem em

diversos discursos. Aqui, a palavra assume um caráter de permanente significado, resignando-se ao caráter injuntivo do sistema.

Criticando essa concepção, Bakhtin/Volochínov (2006, p.127) afirmam que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua, sob a rubrica estruturalista, não se vincula ao contexto histórico no qual está inserida, é um organismo cuja estrutura e sentido são imutáveis. Todavia, o que se constata, observando-se o seu comportamento ao longo da história, é que o signo linguístico manifesta plurissentidos, mediante seu uso por indivíduos distintos em situações e momentos diversos. O afastamento da língua em relação ao contexto dinâmico no qual ela opera resulta, conforme afirma Bakhtin/Volochínov (2006, p. 96-97), na “separação de seu conteúdo ideológico” o que “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, pois “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Estruturalismo é o nome pelo qual ficou conhecida essa teoria, na área da Linguística, tendo-se desdobrada em diversas tendências, tais quais, o formalismo, com Harris e Bloomfield (modelo behaviorista) e Chomsky (modelo gerativista), e o funcionalismo, representado por Bühler, Troubetsoi e Jakobson (WEEDWOOD, 2002). Os estudos deste último tiveram bastante repercussão no ensino de línguas, para quem a corrente estruturalista “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. (GERALDI, 2004, p. 41).

No Brasil, a concepção estruturalista de linguagem tem sua vitalidade no ensino de LP, oficialmente, a partir da LDB n. 5692/71, a qual se propõe a romper com o tradicional sistema de ensino centrado nas competências individuais do falante. Nesse período, em razão das modificações das formas de pensar a linguagem, o que requer consequentes mudanças nas formas de ensino, as discussões concentraram-se sobre os objetos de ensino de língua. Conforme a OCNEM,

Essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação linguística. (BRASIL, 2006, p. 19).

Todavia, as tentativas de minimizar essas dificuldades limitaram-se ao ensino descritivo da língua, pelo qual, admitiam-se as formas variantes da norma padrão apenas como formas de uso corrente no seio das comunidades não intelectualizadas, e não como formas legítimas de emprego da língua.

Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava **ênfatisar** o ensino de variedades linguísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula. (op. cit. p. 20, grifos do autor).

Nesse sentido, as variedades da língua eram elucidadas em sala de aula como contraponto da norma padrão. Não eram apreciadas, de igual modo, como formas legítimas de expressão, adequadas às situações comunicativas em que eram usadas. A prática de aula era centrada em exercícios de metalinguagem que pediam a identificação e classificação de termos, com ênfase inclusive na memorização da terminologia técnica da Linguística.

Quanto ao estudo de textos, por influência da teoria da comunicação de Jakobson, buscou-se a diversificação, incluindo principalmente os midiáticos e não verbais, pois “assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários” (op. cit. p. 20). Explorava-se a diversidade de linguagem, porém ancorada numa perspectiva de mera emissão e recepção das informações a partir de um código, cuja atividade de leitura se desenvolvia pela simples e mera atividade de decodificação ou de reconhecimento das funções da linguagem.

Apesar das críticas a essa concepção, no campo da educação no Brasil, datarem desde meados da década de 80, ela subsidiou, oficialmente, o ensino de LP durante a década de 70, prevalecendo até parte da década de 90. Nesse contexto, linguistas e educadores, preocupados com a competência linguística dos estudantes, questionaram o modelo de ensino focado nas normas e na estrutura gramatical, haja vista que a escola não alcançava os objetivos de ensinar a ler e a escrever adequadamente. Exemplo disso é a obra “O texto na sala de aula”, organizada por Wanderley Geraldi, de 1984.

Inúmeras também foram as críticas que se constituíram, antes desse período, já na segunda metade do século XIX, a respeito dessa concepção, no campo da linguística. Nesse contexto, tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato já não subsidiavam as presentes reflexões a cerca da linguagem, a qual viria a ser concebida ao nível da interação.

As reflexões de cunho filosófico contestavam as ideias que concebiam a linguagem centrada indistintamente na consciência do sujeito, levantando suposições que se tornariam o maior contraponto para um secular paradigma linguístico. As novas perspectivas linguísticas que se desenvolveram, em meados de 1960, como as difundidas pela Sociolinguística e pela Psicolinguística, são fruto de uma visão sobre a linguagem como meio de interação entre indivíduos, consigo mesmos, entre si e com o mundo e não um mero instrumento de transmissão de informações.

O movimento linguístico-filosófico que deu vazão a essa nova forma de enxergar a linguagem, comumente denominado Virada Pragmática, promoveu o processo dialético de desenvolvimento e renovação do entendimento sobre linguagem, dando sequência a uma série de tendências que sacramentaram essa nova concepção.

2.3 Meio de interação

A concepção de linguagem como meio de interação não é recente. Os estudos feitos por Bakhtin/Volochínov (2006), apresentados no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado em 1929, na Rússia, já abordavam a linguagem enquanto atividade social. Segundo a teoria bakhtiniana, a linguagem constitui-se a partir da interação entre indivíduos. Em outras palavras, é a forma pela qual os indivíduos estabelecem relações sociais.

A esse entendimento vincula-se a noção de enunciação como processo de constituição do discurso, em detrimento do enunciado como mero produto de decodificação, a exemplo do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato.

A essas duas concepções de língua Bakhtin opõe a urgência de se considerar a língua como uma atividade social, em que o importante não é o enunciado, o produto, mas sim a enunciação, o processo verbal. (WEEDWOOD, 2002, p. 151).

Há de se falar dos vínculos que se constituem no momento da interação verbal, ou seja, dos efeitos causados pela linguagem sobre os indivíduos, pois “por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala,” (GERALDI, 2004:41), tais quais os atos de fala, de marcação de reuniões, de encontros, ou mesmo de cerimônias oficiais.

A linguagem tem um caráter fundador de realidade(s), e não de mera representação desta, como é sugerida nas demais concepções. É nesse sentido que, ao contrário do que entende, por exemplo, a visão estrutural; a concepção sociointeracionista compreende que as significações são distintas a cada ato de linguagem, pois são determinadas pelas condições de produção do discurso e pela conjuntura sócio-histórica. É, portanto, por meio de uma relação mútua entre falante e ouvinte que se constroem os sentidos. A tal concepção, por sua vez,

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 das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2003, p.15).

Nesse sentido, a língua apresenta um caráter de renovação, de recriação cíclica das enunciações que insurgem dos atos concretos de comunicação, ou seja, a cada evento comunicativo processam-se leituras distintas sobre determinado discurso, a depender da qualificação dos interlocutores e do contexto sócio-histórico no qual se engajam. Essa perspectiva contradiz em absoluto a aceção trazida por Saussure no que tange à subserviência do indivíduo à arbitrariedade do signo, da língua, por suposto, e ao seu conseqüente caráter de imutabilidade, o que mensura apenas o enunciado, e este como produto acabado, certo, preconcebido.

As ideias defendidas por Bakhtin causaram grande repercussão no meio acadêmico, mas “só viriam a cristalizar-se no Ocidente a partir da década de 1960 no trabalho dos sociolinguistas, dos teóricos da pragmática linguística e das diversas escolas de análise do discurso” (WEEDWOOD, 2002, p. 148). Essa nova configuração sobre a forma de pensar a linguagem teve maior repercussão no Brasil a partir dos anos de 1980, quando o cenário linguístico-educacional passou a tomar o texto como unidade central do ensino de língua. Conforme a OCNEM (BRASIL, 2006, p. 19), esse “período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto”.

Essa é a concepção que fundamenta os princípios do ensino de língua materna apresentados pela LDBEN n. 9394/96, a qual tenta direcionar o ensino de língua/linguagem para o desenvolvimento de competências relativas a situações concretas de uso. As orientações curriculares passam a propor um ensino de língua voltado para o texto, considerando que os sentidos não estão dados na superfície linguística, mas são construídos na interação autor-texto-destinatário. Essa nova abordagem sobre a linguagem impulsionou os estudos sobre os gêneros discursivos, objeto a partir do qual se exploram os eixos da língua: leitura, escrita e oralidade.

Todavia, os parâmetros estabelecidos para o ensino de LP ao Ensino Médio não demonstram uma precisa definição a respeito da concepção de linguagem a ser veiculada pelos currículos e adotada pelo docente, a saber, o artigo 36, parágrafo 1º da referida LDBEN normatiza que

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Já o próprio artigo 36, inciso I, assevera que

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (grifos próprios)

Tal documento se confunde ao vincular objetivos distintos à concepção apresentada, propondo fins, certamente, distantes ao que tal concepção se propõe. Isso se estende ao PCNEM (BRASIL, 2000, p.14, grifos do documento) o qual, na seção das competências e habilidades, orienta a

utilizar-se da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.

A linguagem como meio de expressão segue a premissa do indivíduo determinado pelo código, sujeito a ele, logo não permite ao sujeito protagonizar o processo de produção/recepção do discurso. Estão fundidos aqui conceitos de distintas concepções, o que promove um nítido desacerto quanto aos objetivos a serem alcançados a partir de suas respectivas concepções. Os objetivos apresentados pelos documentos citados são referentes à visão interacionista da linguagem, todavia os conceitos demonstrados se vinculam ora a esta concepção ora à concepção estruturalista.

Existe, portanto, nesses documentos, um choque de concepções, uma falta de definição, em pleno século XXI, sobre a forma de pensar a linguagem, o que entra em choque com os estudos contemporâneos da Linguística, mais diretamente relacionados com a perspectiva sociointeracionista, como se vem discutindo nessa seção.

Esse visível desacerto entre a concepção de linguagem a ser adotada pelo currículo e o objetivo linguístico a ser alcançado pode repercutir negativamente no processo de reflexão metodológica do professor e na posterior práxis. Nesse contexto, a adoção de uma forma eficaz de abordagem à língua fica, portanto, prejudicada e os objetivos a serem alcançados, confusos e, logo, indefinidos, constituindo prejuízos ao trabalho docente na relação ensino/aprendizagem.

3. Contextualizando os sujeitos pesquisados

A instituição pesquisada foi a Escola Estadual de Paulista, que se situa à Rua Frei Caneca, s/n, Vila Torres Galvão – Paulista – PE. A instituição existe desde o ano de 1964 e reúne em suas dependências principalmente alunos de bairros periféricos da cidade – Maranguape I, Vila Torres Galvão, Sítio Fragoso – e também de Olinda, como Cidade Tabajara, Rio Doce e Jardim Fragoso.

Por questões de ética, manteve-se preservada a identidade dos professores pesquisados, os quais passam a ser representados, dessa seção em diante, como professores 1 e 2. A escolha de tais professores foi pautada em dois critérios: o de consultar profissionais atuantes no 3º ano do Ensino Médio da referida instituição de ensino e o da disponibilidade de tais professores em participar da pesquisa.

O professor 1 é formado há mais de dez anos em instituição pública de Ensino Superior. Possui pós-graduação na área de Língua Portuguesa, a qual fora concluída no ano de 2010, igualmente em instituição pública. Ele exerce a função docente há mais de 10 anos e leciona na instituição pesquisada há menos de cinco.

O professor 2 concluiu sua graduação em instituição privada há menos de cinco anos, porém leciona há mais tempo, pois contraiu vínculo empregatício (privado) na área ainda na graduação. Atua como docente na instituição pesquisada há menos de cinco anos e não possui pós-graduação.

3.1 Análises dos questionários

A partir das respostas dos professores ao questionário, foi possível ter uma noção de como eles compreendem a língua/linguagem. O questionário continha cinco perguntas, sendo a primeira, de forma objetiva, referente aos quesitos de formação superior do docente: instituição onde concluiu a graduação e/ou pós-graduação (se pública ou privada); ano de conclusão; tempo de atividade docente. As demais questões eram discursivas e interpelavam o professor sobre seu ponto de vista acerca de concepções de língua/linguagem; do trabalho com os gêneros textuais; do lugar da gramática em suas aulas e da articulação entre os eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e análise linguística).

3.1.1 Professor 1

Segundo o professor 1, a “linguagem refere-se a formas de comunicação, sejam elas escritas ou não, isto é, um sistema de signos que permitem que a comunicação

aconteça”; e língua “o conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral ou escrita.”

É clara e incontestável a influência do estruturalismo saussureano no discurso do docente, em que pesem as menções sobre as relações de sentido entre os signos, mediante regras de combinação. Já o recurso à teoria da comunicação para justificar a atividade da língua é uma evidente influência dos estudos realizados por Jakobson (2006).

Oficialmente, a concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação deixou de vigorar nos documentos da educação com a LDBEN n. 9394/96, cedendo espaço para a concepção da linguagem como meio de interação.

Todavia, como já esclarecido, hoje ainda persistem imprecisões quanto aos conceitos e finalidades de uma ou outra perspectiva linguística. Mesmo o marco oficial na educação dessa nova forma de pensar a linguagem não garante a sua efetiva abordagem em sala de aula, pois, para isso, é condição necessária tal concepção ser sustentada pelo professor e este ser formado nessa perspectiva. Vale salientar que não apenas a concepção que fundamentou a formação superior do docente, mas também o vivenciada ao longo do ensino básico têm influência direta na forma como ele compreende a linguagem e, conseqüentemente, a aborda em sala de aula.

O tempo relativamente mais curto da visão interacionista busca afirmar-se diante da mais perene tradição estruturalista. Nesse sentido, são nítidos os conflitos conceituais no discurso do professor 1, que ora se coloca em passo firmado no estruturalismo ora intenta associar-se à perspectiva mais atual, ficando aparente a luta entre a sua formação e as atuais demandas do ensino de língua/linguagem.

Esse dualismo se confirma ao afirmar que aborda a gramática em suas aulas “de forma contextualizada, dentro do eixo de análise linguística, de modo que o aluno consiga refletir e agir sobre a língua, entendendo o seu uso no texto”. Ao sugerir uma abordagem contextualizada da gramática, ou seja, da gramática no texto, ele aspira a uma perspectiva que aparenta ser voltada para o uso da língua. Todavia tal tratamento da gramática se limita à mera análise (identificação/classificação) de elementos morfossintáticos no texto, que, nesse caso, funciona apenas como pretexto.

O conflito mencionado também se verifica na sua resposta a respeito do trabalho com gêneros. Para ele, é importante esse trabalho, pois “diversifica a leitura imposta aos alunos, aproximando-se da realidade deles, principalmente ao se trabalhar gêneros do cotidiano que serão úteis para a inserção no mercado de trabalho”. O estudo dos gêneros é, certamente, indispensável em se tratando do ensino de língua numa perspectiva interacionista, pois são elementos de mediação nas relações sociais, comunicativas e intersubjetivas.

Porém, a importância do estudo dos gêneros não está na diversificação da leitura, pois esta é consequência do trato dado às práticas de linguagem. O excesso de diversificação pode inclusive implicar prejuízos na familiarização e aprofundamento do aluno com um ou outro gênero. É ainda pulsante a influência estruturalista na última passagem, quando ele relaciona o estudo dos gêneros à inserção no mercado de trabalho. Essa consideração é fidedigna ao caráter tecnicista que se desenvolveu no ensino à década de 1970, oficialmente, na LDB n. 5692/71, a qual vinculava o ensino à qualificação para o mercado de trabalho.

Apesar disso, o professor parece conhecer o discurso das novas diretrizes educacionais, ao mencionar os gêneros e a análise linguística, porém não se apropriou de

fato dessas perspectivas na medida em que confere à primeira um caráter estruturalista e confunde a segunda com a gramática contextualizada.

3.1.2 Professor 2

O professor 2 definiu língua como “um conjunto de elementos que possibilita a comunicação e cada sociedade possui a sua” e linguagem como “a capacidade do ser humano de compreender a língua, podendo se manifestar de várias formas, como na música, na dança, na pintura etc.”.

Segundo o professor, a língua é constituída por um conjunto de elementos com finalidade comunicativa. Nesse sentido, tais elementos (signos linguísticos) organizam-se formando um conjunto, um sistema gerador da comunicação. Essa comunicação, numa acepção saussureana, todavia, admite apenas interpretações previamente definidas pelo próprio sistema. As possíveis combinações dos signos pré-definem e, portanto, limitam as possibilidades de sentidos dos enunciados.

Por seu turno, na visão do docente, a linguagem é a capacidade de o ser humano compreender, interpretar tal conjunto, a língua, e realizar a comunicação. Portanto, para ela, a linguagem é refém da concepção de língua que sustenta e há um conceito de linguagem específico para cada língua. Dessa forma, tanto quanto forem as línguas serão, em igual proporção, os conceitos de linguagem. O raciocínio mais coerente seria o contrário: a concepção de linguagem condiciona a concepção de língua.

Quanto à questão do ensino, o professor foi indagado a respeito do lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Ele respondeu que não se pode

desassociar o estudo de gêneros textuais da gramática, ela deve ter sempre lugar de destaque sem, obviamente, ser cansativo seu estudo. Para isso, uso sempre, por base, diferentes tipos textuais com diferentes abordagens da língua. Explorar as diferenças gramaticais regionais também é uma forma interessante de ser trabalhada a gramática em sala.

Duas questões aqui são relevantes para se definir o modelo de ensino de língua materna defendido pelo professor: o lugar de destaque a ser dado à gramática e a mistura de conceitos sobre tipo e gênero textual. Tais considerações permitem a classificação de um tipo de ensino descritivo, focado no estudo das normas gramaticais e nos conceitos de tipologia, exemplar de uma concepção estruturalista de linguagem. O discurso produzido pelo professor pretende-se engajado com acepções mais atuais sobre linguagem, a exemplo da menção à inserção dos gêneros discursivos ao ensino de gramática (de língua, de modo geral). Todavia, não demonstra familiaridade com os elementos que aborda teoricamente e demonstra se voltar mais para a forma que para o discurso e o uso, pelo modo como ressalta os tipos textuais e as diferenças gramaticais entre regiões.

No tocante ao trato das “diferenças gramaticais regionais”, o professor refere -se a um traço das variações linguísticas diatópicas, as quais se revelam, principalmente, no léxico e na fonética. Todavia não fica clara a perspectiva e o objetivo defendidos pelo professor a esse respeito. Magda Soares (1986) discute o conflito a respeito da finalidade do ensino das variedades linguísticas: fazer o aluno reconhecê-las como genuínas formas de uso da língua/linguagem *versus* mostrá-las como meros desvios da

norma padrão para o uso em níveis informais. Ainda conforme a autora, este entendimento legitima a norma culta como garantia de equilíbrio de desigualdades sociais, em vista do seu uso pelas classes dominantes.

Dada a eventual fusão de concepções apresentadas no discurso do professor, não se pode precisar em qual ele fundamenta sua prática. A mistura de perspectivas constitui contradição e impossibilidade de transposição de seus conceitos para a sala de aula, já que em uso simultâneo se excluem.

3.2 Análises das aulas

No período compreendido entre os dias 06/11 e 10/11 do corrente ano, foi observado um total de sete aulas, sendo três do professor 1 e quatro do professor 2. Tal recorte intenciona verificar, pontualmente, possíveis inter-relações entre o discurso e as práticas pedagógicas dos professores.

3.2.1 Professor 1

A observação das aulas do professor 1 foi realizada na turma E (3º ano médio), turno da noite, e dividida em dois momentos: no primeiro dia, uma aula de 45 min e, no último, duas aulas, 90 min.

O professor iniciou a aula levantando noções sobre gêneros textuais, contudo, não constitui nem sistematizou um conceito. Não se pode constatar se tal elucidação foi feita, anteriormente, tendo em vista o reduzido recorte já mencionado. Todavia, mesmo um recorte mais amplo não contemplaria esse aspecto, uma vez que, em aulas anteriores, o professor afirmou ter tratado do módulo de literatura, segundo a disposição do livro didático. Na sequência, o conteúdo disposto no livro é justamente o observado na aula: produção de texto dissertativo.

A conceituação e a elucidação adequadas sobre a ocorrência e comportamento de um gênero, em uma perspectiva plural, garantem o devido entendimento sobre a diversidade, ou melhor, sobre a infinidade de textos, seus diversos meios de constituição e de funcionamento. O professor, porém, limitou-se a classificá-los como “formas de realização dos textos”, satisfazendo-se com a simples apresentação de exemplos, tais como o calendário, a entrevista, a aula expositiva, a conversa informal.

Concluída tal explanação, o professor comentou sobre “tipologia textual”, exemplificou com os tipos injuntivo e narrativo e focou o dissertativo, apresentando sua estrutura – “introdução (apresentação da tese), desenvolvimento (defesa dos argumentos) e conclusão (retomada da tese)” – e conceito: “dissertar é desenvolver um texto a partir de uma temática específica, na defesa de um ponto de vista”.

Constatou-se que a abordagem do professor sobre esse conhecimento se pauta numa perspectiva centrada na produção em esfera estritamente escolar, o que restringe o horizonte de circulação e de atuação de dado gênero e sua consequente produção pelos alunos. Essa postura entra em conflito com o argumento sustentado pelo próprio professor, na sua resposta a uma das perguntas do questionário, ao defender a tese de que o trabalho adequado com os gêneros “diversifica a leitura imposta aos alunos, aproximando-se da realidade deles”. Trata-se de um desacerto entre o discurso do professor, cujos fundamentos transitam por preceitos estruturais e, subsidiariamente,

pelos de interação da língua, como já exposto, e sua prática, a qual segue uma forte tendência estruturalista.

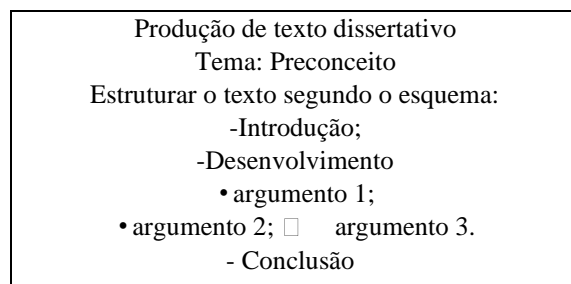
Nesse contexto de indefinições conceituais e procedimentais, a noção de texto trazida pelo professor demonstrou basear-se apenas em conceitos de tipologia textual, desamparada da ancoragem em um gênero qualquer. Por não ter sido feita distinção entre os gêneros dissertativos e o tipo dissertativo, este se constituía, presumidamente, no próprio gênero. O texto apresentado sob essa ótica assumia uma identidade indissolúvel, de características imutáveis, cristalizadas, próprio do ensino descritivo de língua. Tal descrição não dá conta do caráter plástico, flexível e mimético dos gêneros que configura a chamada intergenericidade. A abordagem do assunto limitava-se à observação de aspectos puramente tipológicos e à descrição de fundamentos estruturais do texto. Nesse processo, fora deixado de ressaltar que várias são as modalidades de texto que podem conceder espaço à composição dissertativa, até mesmo o mais informal dos gêneros discursivos, e não apenas o modelo puramente escolar.

A explanação sobre os gêneros textuais limitou-se à mera exemplificação, não sendo elucidados os contextos distintos de produção e recepção nem os âmbitos igualmente distintos de circulação e função social de cada um. O contexto sócio-histórico e o âmbito de circulação nos quais se inscrevem os gêneros interferem diretamente na sua forma de elaboração. Portanto, não podem ser desconsiderados, assim como o registro de linguagem e mesmo o tipo de formatação usado são condicionados por questões de maior ou menor agilidade na troca de informações, por exemplo.

É o caso do recurso ao memorando ou ao ofício de circulação interna da esfera militar, em que o primeiro dispensa maiores formalidades quanto à forma de tratamento entre os interlocutores. Em tal documento, o remetente pertence, sempre, a escalão superior ao do destinatário, e visa maior agilidade aos seus fins. O segundo, por seu turno, segue premissa inversa, pois as formalidades no tratamento se adéquam ao grau hierárquico dos interlocutores cujas posições de remetente e destinatário podem ser ocupadas por indivíduos de maior ou menor hierarquia, desde que competentes para tais emissão e recepção. Não exige maior agilidade na consecução de seus fins, uma vez que existe regulação legal que estabelece os prazos.

A elaboração dos próprios textos de circulação nas redes sociais é exemplo da necessidade de maior agilidade na troca de informações, refletida nas recorrentes abreviações, reduções, no nível de linguagem informal e na dispensação de formalidades. Demais características podem ser verificadas em tantos outros gêneros, todas elas frutos, igualmente, de contingências, sobretudo, de ordens sóciohistórica e geográfica. Não admitir tais fatores como influentes no processo de instituição e de modalização de um gênero é compreendê-lo destituído de um contexto concreto de produção, tal como era vista a linguagem pelo “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Sob esse prisma, o trabalho do professor deu sequência a uma proposta de produção textual exemplar do ensino tradicional, focado na estrutura linguístico-textual, o que reflete com fidelidade a concepção de linguagem por ele assentida. A proposta foi a seguinte:



Quadro 1 – aula de produção textual

A proposta, “produção de texto dissertativo”, permite a constatação de como os conceitos apresentados pelo docente são desenvolvidos na prática. As recorrentes considerações sobre tipologia textual para fundamentar a produção de textos se fizeram visíveis na ausência de definição para a produção de um gênero específico, do objetivo da produção, de seu destinatário e suporte. Tal proposta causa nítidos prejuízos ao entendimento sobre as variedades dos gêneros textuais ao reduzir a produção do texto dissertativo a uma única modalidade.

Essa perspectiva não supõe a interação de interlocutores com variedades de textos, não permite o reconhecimento da plurigenericidade e a constatação de distintos contextos de produção/recepção e de circulação dos textos. A proposta aqui discutida segue a premissa do dever escolar, em que o aluno cumpre a tarefa apenas para receber uma “nota” do professor. Isso acaba por desenvolver um hábito mecânico de escrita nos alunos, sem reflexão e sem a noção sobre a utilidade dos textos, na medida em que são perdidas as referências quanto à função social de cada um.

Outra questão a ser observada é a proposição da temática apresentada para a dissertação, sobre a qual não se observou um prévio trabalho de discussão, não havendo subsídios para que o aluno desenvolvesse o seu texto a partir de uma perspectiva específica. Mesmo que tal trabalho de discussão tenha ocorrido em aula anterior, esse teria ocorrido em momento distante e sem conexão com a atual sequência, conforme calendário já fornecido. Tal proposta de dissertação reflete uma visão ainda tradicional de ensino centrada na absorção de axiomas, como se percebe na pré e absoluta disposição da estrutura do texto, no seu reduzido horizonte de articulação do discurso e na ausência de diálogo com outras modalidades de textos.

3.2.2 Professor 2

A observação de aulas do professor 2, realizada na turma D (3º ano médio), turno vespertino, foi desenvolvida em dois momentos: uma aula no primeiro dia (45 min.) e três no último (135 min.)

Na primeira parte, o professor em uma aula apresentou conceitos sobre o gênero sinopse de filme: “a sinopse é uma espécie de síntese do conteúdo geral do filme, um resumo daquilo que se irá assistir”; “sinopse é um gênero discursivo como qualquer outro, como o resumo, o manual de instrução, o editorial”. As definições sugerem um prévio conhecimento dos alunos sobre o que são gêneros. O professor 2 demonstrou perspectiva distinta à do professor 1 quanto à forma de abordagem do gênero trabalhado, por não focar a estrutura do texto. O afastamento total de uma ou outra

perspectiva – o uso ou a forma do gênero – acarreta prejuízos quanto à apropriação de seu real funcionamento, reconhecimento e produção.

Ao concluir a exposição das características do gênero em questão, o professor 2 procedeu à leitura da sinopse do filme “A vila”, que trata do isolamento de um grupo de pessoas, motivado pelo desejo de se afastarem dos vícios da cidade grande, em uma região remota da Pensilvânia. Após concluir a leitura da sinopse, recomendou que os alunos assistissem ao filme no final de semana, para que pudessem realizar uma atividade na próxima aula.

No segundo momento, o professor organizou a sala com a disposição das bancas em formato de círculo, “para facilitar a interação,” e iniciou um debate indagando aos alunos sobre o conteúdo do filme. Os alunos interagiram entre si e com o professor, que estimulava a discussão fazendo sinais positivos, como acenos de cabeça, diante das percepções dos alunos. Em dado momento, o professor fizera indagações acerca da temática geral do filme, e os alunos convergiram para a ideia de que o isolamento das pessoas, em “A vila”, é resultado do receio de que a corrupção do homem é oriunda do contato com a sociedade civilizada.

Ao conduzir os alunos a esse entendimento, o professor perguntou “se a sociedade corrompe de verdade o homem, como sugere o filme, ou o contrário”. Após a resposta dos alunos, os quais concordaram com a perspectiva do filme, foi levantada uma questão tanto de cunho intertextual como interdisciplinar, ao ser mencionada pelo professor a “teoria do bom selvagem”, de Rousseau. Segundo essa teoria, o professor afirmou que “o homem nasce bom, a sociedade é que o corrompe”. Apesar de ter sido feliz em seu pleito, ao não ter mencionado o título da obra que contém tal teoria, “O discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens”, o docente perdeu ótima oportunidade de inseri-la no acervo de leitura dos alunos. De toda forma, a atividade vivenciada serviu para que os alunos desenvolvessem a interpretação e o poder de inferência a partir do conteúdo ideológico contido no filme. Em tal abordagem, o professor promoveu a integração entre os eixos de leitura e oralidade numa perspectiva interacionista.

Ele ainda propôs uma reflexão sobre a relação entre a realidade presenciada no filme e a realidade da vida dos alunos: “Qual a relação entre o ensino que vocês vivenciam aqui na escola com o ensino verificado no filme?”. O ensino vivenciado pelos personagens do filme relacionava conteúdos escolares com conhecimentos do dia a dia e do senso comum. Já, segundo os alunos, não há na escola deles correlação nesse sentido, pois não percebem como a maioria dos assuntos pode ser utilizada na prática.

O professor continua, indagando se, por outro lado, na escola deles “existe uma correlação entre si das disciplinas escolares, como português com história, geografia com biologia, física com química”, e a resposta foi negativa. Apesar de, nesse momento, o professor suscitar o contexto de interdisciplinaridade, não explorou o seu conteúdo teórico, nem fez os alunos atentarem para o seu conceito.

Na sequência, o professor propôs uma atividade em grupo de cinco alunos para juntos responderem a algumas questões relacionadas ao “ensino escolar e sua relação com a vida dos jovens fora da escola”. O trabalho em grupo possibilitou aos alunos a troca de opiniões a respeito das temáticas abordadas, e o ponto de vista de cada um teve relevância sobre a confirmação ou contraposição dos saberes que circularam entre eles.

A atividade foi retirada da página do Ministério da Educação (MEC) e tinha a seguinte orientação:

Procure promover um debate que leve em consideração as seguintes questões:

- Qual a importância do conhecimento escolar?
- Qual a relação entre o que é ensinado e a experiência de vida dos estudantes?
- Quais as relações entre o que é ensinado e a experiência dos jovens com relação à escola? - Qual a relação entre o que é ensinado e o mundo do trabalho?

A sequência para a realização da atividade iniciou-se com a leitura dos textos abaixo, em simultânea explicação dos conteúdos pertinentes a cada um.

TEXTO 1 – Pequenos tormentos da Vida (Mário Quintana)

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, Lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

(QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p.182)

TEXTO 2 – O assassino era o escriba (Paulo Leminski)

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente. Um pleonasma, o principal predicado da sua vida, regular como um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial, ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para os EUA.

Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

(LEMINSKI, P. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Brasiliense., 1983. p.144)

TEXTO 3 – Papos (Luis Fernando Veríssimo) -

Me disseram...

- Disseram-me.
- Hein?
- O correto e "disseram-me". Não "me disseram".
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"? - O quê?
- Digo-te que você...
- O "te" e o "você" não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara.
- Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispense as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu... - O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo e elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem.
- Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não? - Esquece.
- Não. Como "esquece"? Você prefere falar errado? E o certo é "esquece" ou "esqueça"?
- Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dá. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por que?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.65.)

O professor orientou os alunos para que respondessem às questões com base nos conteúdos vivenciados nas aulas, cuja relação demonstrou absoluta coerência, e nos saberes disponíveis nos textos. Porém, estes não fornecem subsídios suficientes para tal exercício de interpretação, porque, sobretudo, os textos 2 e 3 não tratam da reflexão filosófica escola-vida, solicitada pela atividade e em cujo contexto se processaram as aulas, mas sim focam outras questões mais específicas do ensino de LP, ironizando a erudição gramatical.

A leitura realizada pelo professor foi seguida por uma explanação dos conteúdos gramaticais subjacentes aos textos. Sobre o texto dois, o docente trabalhou conceitos e terminologias para a identificação das classes gramaticais e das funções sintáticas. Sobre o texto três, o professor explorou questões que, a seu ver, estão compreendidas no rol das variações linguísticas: as questões de uso de próclise em ambiente normativamente de ênclise constituem variações da norma culta da língua, para uso informal. Todavia, atualmente, devido ao seu uso comum no Português brasileiro, tal emprego não constitui equívoco, sendo recorrente mesmo em discursos formais. A tentativa do professor é a de, conforme as suas respostas ao questionário, não dissociar o estudo da gramática do estudo dos gêneros textuais, no entanto, tal proposta, confirmando a suposição feita na análise do questionário, limitou-se ao estudo da gramática no texto, pois este não passou do mero pretexto para a abordagem da colocação pronominal.

A atividade disponibilizada pelo MEC, assim como a prática do professor, apresenta fragilidades e reflete indefinições e inconsistências acerca da concepção de língua/linguagem a fundamentar o ensino de língua. Esse fato confirma mais uma vez as observações feitas neste trabalho sobre as imprecisões dessa natureza, nutridas desde os documentos oficiais da educação.

4. Considerações finais

No tocante à educação brasileira, são desanimadores os resultados do ensino de LP, conforme mostra o INAF (2013). Mesmo que os docentes e escolas neguem, defendendo um discurso de ensino sociointeracionista, isso pode ser decorrente da falta de correspondência entre a perspectiva teórico-metodológica apresentada por eles, os quais ainda se apoiam nos pressupostos estruturalistas, e as demandas sociointeracionistas de língua/linguagem. Diferente da estruturalista, esta concepção solicita conhecimentos além dos saberes meramente gramaticais e estatui, como unidade de análise, o texto enquanto fonte de sentido constituída na relação com seus interlocutores e elege o gênero como objeto de estudo da interação, conforme os PCN (BRASIL, 1998).

Neste trabalho, pode-se observar que, apesar de a concepção interacionista ter sido apropriada pelos documentos oficiais, como OCNEM (BRASIL, 2006) e PCNEM (BRASIL, 2000), as orientações contidas neste último ainda revelam indícios da perspectiva estrutural, sendo confusas quanto aos objetivos previstos para o ensino de língua materna. Essa realidade prejudica a compreensão do professor sobre os reais princípios e objetivos norteadores do ensino de LP e favorece uma menor articulação entre a teoria e a prática. Essa situação verifica-se no discurso dos professores aqui observados cujas confusões conceituais repercutiram nas respectivas práticas

pedagógicas. Esse paradoxo acaba criando obstes ao trabalho docente, constituindo pontos de fragilidade no processo de ensino/aprendizagem.

No intuito de observar como o professor de LP compreende as concepções de linguagem, este trabalho buscou verificar em que princípios ele se ancora em seu discurso, por meio de um questionário aberto, e como ele desenvolve seu trabalho em sala de aula, por meio de observações e registros em diário de campo. A pesquisa verificou, em uma análise preliminar da prática docente, que a perspectiva apresentada pelos professores, tanto no discurso quanto na prática pedagógica, funda-se numa mistura de concepções, na qual predomina a visão estruturalista sobre a sociointeracionista, cuja abordagem didática ocorre de forma apenas superficial. Essa prévia avaliação aponta para tais conflitos teórico-metodológicos, observados desde o PCNEM, como possíveis indícios dos modos de constituição das aulas de LP no ensino público.

5. Referências

- ARISTÓTELES. **Política**. Para a tradução da Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 05 jan. 2015.
- _____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília : Ministério da Educação, 2006.
- _____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.
- HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1998.
- INSTITUTO Paulo Montenegro e Ação Educativa. **Índice Nacional de Analfabetismo**. 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999.
- ROUSSEAU, J.J. **Do Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidor Blikstein. 27° ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2002.

