

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	Nº 05	p. 27-48	2002	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	----------	------	----------------

As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna

Mauro Mendes da Silva (UNIVAG)
Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Mikhail Bakhtin)

ABSTRACT: In this text, we review the main courses of the new paradigm under construction of the teaching of the mother tongue since the end of the 70's. We focus on a proposal that shifts from a view of language as product to a view of language as activity.

KEY WORDS: ethnography, daily classroom, literacy.

1. Uma preliminar

Há mais de duas décadas, o ensino de língua portuguesa no Brasil vem sendo sacudido por idéias que, oriundas principalmente dos meios acadêmicos, são veiculadas através de inúmeras publicações, seminários, encontros e cursos de reciclagem para professores. Essas idéias vieram desestabilizar a longa tradição de ensino de língua materna pautada na gramática, numa perspectiva metalingüística e normativa. Esse movimento de renovação paradigmática do ensino de língua materna foi, na verdade, desencadeado pela renovação paradigmática da lingüística. Até o início da década de 70, as Letras viviam, no país, um período de hegemonia da lingüística da

língua, estruturalista ou gerativo-transformacional, que, ao eleger seu objeto de estudo, não ultrapassava o nível da frase e, ainda assim, não investigava senão seus aspectos formais. Porém, no final da década de 70, a lingüística da enunciação e a teoria e/ou análise de discurso, vindas da França, aportam no Brasil, provocando mudanças não apenas no campo do estudo, da ciência da língua, mas também no campo do ensino da língua. Aliás, esse gesto de tentar expandir e aplicar os conhecimentos teóricos da lingüística ao ensino de língua não é novo. Ainda estão bem vivas na memória as mudanças que se empreenderam no ensino de língua materna sob a batuta da concepção estruturalista de linguagem “como instrumento de comunicação”: a velha Língua Portuguesa virou “Comunicação e Expressão”; os livros didáticos se abarrotaram de signos da teoria da informação — emissor, receptor, canal, mensagem, ruído e coisas que tais; um espaço enorme foi dado às linguagens não-verbais, afinal, o importante era “se comunicar”. Todavia, essa proposta de renovação do ensino de língua não resistiu aos ataques desfechados contra ela, quando os primeiros resultados da redação no vestibular começaram a vir a público, evidenciando a proporção descomunal da crise da escrita. Como tantos alunos podiam ter chegado às portas da universidade escrevendo aberrações como aquelas que os jornais se compraziam em estampar? Acusações contra a liberalidade do ensino de “Comunicação e Expressão” foram muitas. A volta ao velho ensino gramatical também foi defendida com muita veemência pelos puristas de plantão. Uns poucos interpretaram os resultados evidenciados pela redação no vestibular não como a manifestação de uma crise circunscrita ao ensino de português, mas como uma crise da instituição escolar que não se reviu para atender adequadamente a nova população que conquistara o direito de freqüentá-la. Nesse sentido, assim Soares (1997) caracteriza a crise:

Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise que é resultado de transformações quantitativas — maior número de alunos — e, sobretudo, qualitativas —

distância cultural e lingüística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a ‘crise da linguagem’ é, na verdade, uma crise da instituição escolar. (Soares, 1997: 68-69)

Foi principalmente entre educadores sensíveis aos apelos das camadas populares que a teoria da enunciação e principalmente a teoria do discurso despontaram como uma saída para a crise. Educadores progressistas e analistas do discurso partilham uma perspectiva comum acerca das práticas sociais como um campo de circulação e confronto de ideologias. No escopo da nova crítica ao ensino de língua materna, “interação social” é um conceito que baliza tanto o pensar sobre a linguagem quanto sobre a educação. O trânsito, pois, entre o campo dos estudos sobre a enunciação e o discurso e o campo de estudos sobre a educação progressista leva a uma reconceptualização dos objetivos, dos pressupostos e das estratégias de ação pedagógica na área do ensino de língua materna. Rediscutem-se as questões da correção lingüística, das práticas de leitura e de escrita e do ensino de gramática. Enfim, propugna-se que o ensino tradicional da língua, que se orientava pelas duas grandes tendências teóricas do pensamento filosófico e lingüístico vigentes, denominadas por Bakhtin (1999) “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”, seja amplamente (re)discutido e (re)orientado pela concepção interacionista da linguagem.

2. A língua(gem) como interação: a lente da nova crítica ao ensino de língua materna.

No universo do novo paradigma, o “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato” se traduzem em termos de linguagem como “expressão do pensamento” e linguagem como “instrumento de comunicação” respectivamente e são alvos de críticas enquanto concepções a sustentar a análise e o ensino da língua materna.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento permeia o modelo hegemônico de ensino de língua que remonta à tradição greco-latina quando a gramática e a lógica andavam de mãos dadas. É um modelo que privilegia a frase e seus constituintes, uma vez que a frase, na língua, equivale à proposição na lógica. Se os alunos falam e escrevem mal é porque pensam mal, acreditam aqueles que esposam essa concepção de linguagem, chegando a lamentar a exclusão da lógica do currículo do ensino médio. De acordo com ela, toda enunciação comporta duas dimensões:

uma de gestação do conteúdo no psiquismo, no interior do indivíduo, e outra de objetivação, de exteriorização, de tradução, por assim dizer, desse conteúdo para o outro, através de um código comum. O percurso da enunciação vai, portanto, do interior para o exterior. (Cox & Assis Peterson, 1998: 19)

A enunciação é primeiro pensamento e depois linguagem. Isso faz dela uma atividade eminentemente monológica, exterior e individualista e desacreditada, portanto, entre aqueles que erigem a linguagem, com tudo o que ela tem de social, como elemento constitutivo do pensamento.

Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, nuclear à gramática estruturalista, é de base social. Se a língua pode servir de instrumento de comunicação é porque constitui um sistema formal comum a todos os falantes de uma dada comunidade lingüística num dado momento. Se se trata de uma concepção social de linguagem, por que razão é criticada pelos interacionistas? O conceito de língua enquanto sistema ou código compartilhado é social, mas num sentido abstrato. Para se atingir o acabamento de um sistema, é preciso fazer o estável prevalecer sobre o instável, o abstrato sobre o concreto, a univocidade sobre a plurivalência, enfim, é preciso eliminar as contradições que movimentam o fluxo da comunicação verbal entre aqueles que interagem numa determinada formação social. Bakhtin assim se refere ao objetivismo abstrato:

Configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal. Esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída — graças à língua materna — se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 1999: 107-108)

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, apesar de seu lastro social, também não autoriza uma compreensão interativa da enunciação: tem-se, de um lado, um emissor que a codifica com os signos e as estruturas disponíveis em seu sistema lingüístico e, de outro, um receptor que a decodifica, já que compartilha com o falante esse mesmo sistema. Emissão e recepção são momentos estanques, “eu” e “tu” estão sozinhos nos seus pólos. Uma tal concepção de linguagem parece adequar-se mais à educação como transmissão de informações e conhecimentos do que à educação como troca de saberes e construção coletiva de conhecimentos conforme postulam educadores progressistas.

A essas duas vertentes, a nova crítica contrapõe a concepção de linguagem como interação social, como trabalho coletivo, subjacente à análise de discurso e a algumas linhas da lingüística da enunciação. Pensa-se na linguagem como uma atividade constitutiva dos sujeitos. Quando “eu” e “tu” se relacionam pela linguagem verbal, eles não estão apenas “usando”

a língua, mas estão “co-produzindo” a língua que lhes assegura a compreensão recíproca, assim como sua constituição enquanto sujeitos. Eles não trabalham sobre o nada, pois antes deles muitos já interagiram legando-lhes o resultado de seu trabalho de simbolização do mundo. E, nessa perspectiva, a enunciação não começa nas profundezas do pensamento e nem também é tarefa só do emissor, ela se extrai do fluxo de palavras em que os interlocutores se encontram mergulhados, é primeiro enunciação dos “outros” para depois ser enunciação do “eu”. Toda enunciação é inerentemente dialógica, diz Bakhtin (1999), uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, este pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: o enunciado é apenas um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados de uma dada esfera, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. A esse processo em que se realiza a significação, Bakhtin (1999: 132) chamou de *compreensão ativa e responsiva* que é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. Como esse processo pode ou não se manifestar de imediato e em voz alta (pode ser silencioso e/ou de efeito retardado), a semente de *reação-resposta* contida na *compreensão ativa e responsiva* opõe-se ao conceito de *compreensão passiva* que, *a priori*, exclui totalmente a possibilidade de alguma resposta. Mais cedo ou mais tarde, o discurso compreendido provocará *ecos, vozes*, em discursos posteriores do ouvinte-locutor (Costa, 1997). Considerando que o sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço de união entre os interlocutores, Bakhtin (1997) vê a compreensão como a forma de ação fundadora da interlocução:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe

ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente).(Bakhtin, 1997: 383)

As réplicas do diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.) constituem o aspecto externo, mais evidente e mais simples da relação dialógica. Essa, no entanto, não se reduz à relação existente entre as réplicas de um diálogo real, é mais extensa, mais variada e mais complexa. Na relação dialógica, encontram-se, em toda sua integridade, posições, pessoas, vozes, ecos, lembranças. Daí que a compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica. Mesmo um enunciado monológico — oral ou escrito — se constitui como processo essencialmente dialógico:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (Bakhtin, 1999: 98)

Além de um fenômeno concretamente social, a linguagem é também um fenômeno ideológico. Quer dizer, a linguagem não é um instrumento de comunicação neutro como faz crer o estruturalismo ao definir o signo através da relação unívoca e literal entre um significante e um significado. Numa perspectiva enunciativa de base materialista, o signo é re-situado e re-definido no domínio ideológico. *Nesse domínio, o signo deixa de representar a relação unívoca entre um significante e um significado e passa a*

representar a relação plurívoca de um significante com correntes de significação (Cox & Assis-Peterson, 1998:19). Incorporada a dimensão ideológica, pode-se considerar que uma mesma língua produz discursos opostos, pois classes sociais diferentes utilizam um mesmo sistema lingüístico de modo diferente. Essa realidade faz Bakhtin (1999: 46) afirmar que *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios* e que, em suma, *o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes*. Caracterizada dessa forma, a língua(gem) não é neutra, inocente e nem natural e sim complexa, pois tem o poder de instalar uma dialética interna, em que se atraem e, ao mesmo tempo, se repelem elementos julgados inconciliáveis (Barros, 1996).

Ao se adotar uma tal concepção de linguagem como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não pode mais ser a palavra ou frase isolada, pois a verdadeira substância da língua é a interação verbal. Quando interagem pela linguagem, os interlocutores não produzem palavras e frases, mas enunciações consubstanciadas em textos. Assim, a unidade básica de ensino, para não se colocar em desacordo com o que é natural nas práticas de linguagem fora da escola, deve ser o texto.

Para que se operem transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. (Brandão, 2000: 17)

Fazer da sala de aula um espaço onde os alunos possam vivenciar uma prática textual intensa e múltipla, apresenta-se, então, como a via mais adequada para o ensino de língua materna.

3. O texto como núcleo do ensino de língua materna

Assumir uma concepção de linguagem como interação social requer pensar o texto – como unidade do ensino-aprendizagem – em sua dimensão discursiva. Tomar o texto nessa

acepção envolve abordá-lo não como uma unidade fechada, acabada em si mesma, como um somatório de frases descontextualizadas de situações comunicativas efetivas. Nesse tipo de abordagem, o texto é geralmente entendido, no espaço da escola, como *fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea*. (Brandão, 2000: 17).

Ao invés de considerar o texto de forma indiferenciada, encarando-o como uma superfície lingüística homogênea, meramente formal, a concepção dialógica e interacionista de linguagem realça a sua dimensão discursiva. Estudar o texto, nessa perspectiva, significa considerá-lo em suas múltiplas situações de interlocução, vê-lo como resultado de trocas verbais social e concretamente situadas que configuram a dinâmica de uma dada comunidade lingüística. Citando Bakhtin (1992), Brandão (2000) afirma que a cada esfera de utilização da língua corresponde um tipo relativamente estável de discurso, ou seja, um gênero de discurso. Sobre os gêneros, a autora diz:

Segundo Bakhtin, quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem. (Brandão, 2000: 37)

Nesse quadro de reconceptualização, o texto passa a ser entendido como uma unidade lingüística material dotada de sentidos que é produzida por um ou vários enunciadores em uma situação de interação específica. O texto é o resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Um aglomerado de frases não produz, por si só, um texto. Para que haja texto, é preciso haver coerência e dialogia, entre o enunciado presente e os enunciados passados do gênero discursivo que está sendo re-atualizado. Isso não quer dizer que os gêneros são formas fixas que impedem a mudança. Se os gêneros são engendrados nas situações sociais e se as situações sociais são complexas, heterogêneas e contraditórias, assim também o são os gêneros discursivos. Como

bem lembra Brandão (2000), ao se trabalhar com a noção de gênero é preciso estar atento

(...) a essa dupla face que o gênero apresenta: forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. Pois é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia das relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. (Brandão, 2000: 38)

Esse diálogo do enunciado presente com os enunciados passados do gênero discursivo é que faz do texto um espaço de significação passível de reconhecimento e interpretação. Se a memória discursiva se apagasse a cada instância de interação social, a pronta comunicação pragmática do cotidiano seria impensável. É, pois, a partir do suposto de um determinado gênero discursivo que uma seqüência lingüística é percebida como um todo coerente, ou seja, como um texto que contém suas próprias pistas de interpretação. O gênero é decisivo não só na percepção da coerência externa e contextual do enunciado, ou seja, do texto, mas também na sua coerência interna. Cada tipo de gênero está associado a uma forma de organização textual. A coerência interna é, em grande parte, garantida pela coesão, na forma de encadeamento linear e formal das partes do texto. A função da coesão é explicitar as várias relações de sentido que existem entre as partes do enunciado. E isso se faz em estreita sintonia com o modo de encadear os diferentes constituintes do enunciado que cada gênero constrói historicamente.

Numa perspectiva interacional de linguagem, o texto deixa de ser compreendido como um hiper-significante fechado, que encerra um único significado a ser extraído através da leitura, e passa a ser entendido como uma superfície cheia de poros a serem preenchidos com as projeções dos leitores. Do ponto de vista interativo, o texto e sua leitura constituem, segundo Ribeiro (1996),

uma rede de relações por onde trafegam possíveis significações, produzidas, cada vez, por uma relação de enunciação específica. A cada leitura uma nova relação de enunciação se estabelece. Cada leitor se constitui como um sujeito de experiências que buscará estabelecer relações com as estruturas lingüísticas do texto, de forma a produzir os sentidos possíveis, nesse preciso momento social e histórico. (...) É um espaço em que se entrecruzam experiências históricas e sociais, na forma dinâmica de uma produção de sentidos. (Ribeiro, 1996: 36-37)

Também o leitor é re-significado: deixa de ser visto como um paciente, um decifrador do sentido depositado no texto e passa a ser visto como um co-enunciador, exercendo um papel ativo na construção das significações geradas pelo texto. Como afirma Maingueneau (1996), a leitura é uma

(...) atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto o que o texto não diz, mas pressupõe, promete, implica ou implícita, a preencher espaços vazios, a ligar o que existe num texto com o resto da intertextualidade, de onde ele nasce e onde irá se fundir. (Maingueneau, 1996: 39)

A essa concepção de texto como espaço da interação entre autor e leitor, de leitura como um processo de enunciação e de leitor como um co-enunciador, subjaz o desejo de se formar *um leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão* (Evaristo, 1997: 132). A formação/constituição desse *sujeito-leitor* é um trabalho reflexivo que precisa ser assumido pelo ensino de língua materna.

Uma forma de promover um ensino de língua materna que seja, além de eficaz, crítico e emancipador é, pois, subsumir uma tal concepção de texto. Não basta fazer do texto a unidade básica do ensino de língua, é preciso trabalhá-lo em sua dimensão discursiva, o que requer que seja considerada a questão do sujeito e sua participação nesse processo, já que *todo texto tem um sujeito, um autor* (Bakhtin, 1997: 330) que o produz e que se

produz ao produzi-lo. É com as palavras e com as idéias do outro que o próprio “eu” é tecido. Um ensino assim orientado certamente possibilitará ao aluno, através de suas interações sociais mediadas pela linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito de sua aprendizagem e de sua história. Possibilitará ao professor também, olhar a linguagem e a educação como dois eixos que se entrecruzam e interpenetram de modo inalienável — não há prática educativa que não seja uma prática interativa mediada simbolicamente. Numa concepção sociointeracionista, o sujeito do conhecimento é um sujeito de linguagem, como se pode deduzir a partir da leitura de Góes (1991):

(...) o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter- e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo. Essa forma de ver o sujeito e de conhecer seu desenvolvimento confere à teoria uma postura ‘sócio-interacionista’, pela assunção de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. (Góes, 1991: 21)

Pensado dessa maneira, o ensino deixa de ser visto como o *locus* da transmissão de conhecimentos prontos e cristalizados para ser visto como mediação entre atores sociais que sabem diversamente, requerendo uma re-definição radical dos papéis de aluno e professor e da função da sala de aula. O professor não é mais a fonte exclusiva do saber, assim como o aluno não é mais um receptáculo vazio a ser enchido. E a sala de aula é o espaço onde sujeitos portadores de diferentes saberes interagem, engendrando novos saberes. *São os saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros*

saberes, historicamente sistematizados e denominados 'conhecimentos' que dialogam em sala de aula (Geraldi, 1998: 21).

Sob o ponto de vista sociointeracionista, no ensino de língua materna, toda prática pedagógica deve partir da palavra do aluno e da contrapalavra do professor. Se o objetivo é fundamentar o ensino da língua materna a partir do conceito de interação como *espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos* (Geraldi, 1997a: 5); se o sujeito e a significação só se constituem no discurso, não se pode então pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas (Brito, 1997). A língua não é um código meramente destinado à transmissão da informação de um indivíduo a outro. Trata-se de olhar a língua não como um sistema fechado, acabado *a priori*, mas como um sistema aberto, dinâmico que incessantemente se faz e refaz, da mesma forma que os sujeitos se tornam sujeitos pelo fato de interagirem uns com os outros numa história sempre renovada.

4. O tripé das práticas

Tendo como referência esse horizonte conceitual, novos parâmetros para o ensino de língua materna vão se difundindo e patentando. Já é clássica a proposta que sugere centrar o ensino no tripé das práticas: *a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística* (Geraldi, 1997, 1999).

A prática de *leitura de textos* integra-se às atividades de produção, constituindo a contraface imediata destas. Se quem escreve quer ser lido, aquele que lê o faz porque quer (ou precisa) saber o que o outro tem a dizer, respondendo-lhe tácita ou explicitamente. A leitura pode decorrer então da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa sobre determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra do outro. O leitor motivado, tal qual uma criança curiosa e interessada, “abre” o texto como se desmontasse um brinquedo, desvelando, nesse jogo, o que há das regras de poder, das marcas sociais, das normas lingüísticas. Ler

é um processo complexo de interação em vários níveis que, ao ser alcançado, proporciona ao leitor um engajamento maior com o texto e um mergulho mais profundo nas suas entranhas, extrapolando seus aspectos meramente lingüísticos.

Na escola, o trabalho com a leitura numa perspectiva co-enunciativa visa fazer do aluno um leitor crítico. Segundo Brandão (1997: 21), o leitor crítico não pode ser um mero decifrador de sinais. Deve ser cooperativo, no sentido de que é capaz de reconstruir o universo textual a partir das pistas fornecidas pelo autor. Deve ser produtivo, no sentido de que é capaz de trabalhar o texto a partir de uma história singular de leitura, instituindo-se em um co-enunciador. Deve ser sujeito do processo de ler, no sentido de que é capaz de superar a circunstancialidade dos sentidos de um texto em si mesmo, incorporando-o reflexivamente à sua história de leitura. Vista dessa forma, a formação do leitor recobre-se de um significado político de que a escola, segundo a nova crítica, não pode descuidar:

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar como cidadãos. (Brandão, 1997: 22)

Para que a prática de leitura possa resultar na formação de um leitor crítico, é preciso, pois, que a escola seja um ambiente de convívio com uma multiplicidade de textos e que o professor encoraje o aluno a se instituir em co-enunciador, desautomatizando o ato de ler.

A prática de *produção de textos*, como ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, pressupõe, antes de tudo, a posição do sujeito como produtor de discursos. A produção de textos é o lugar onde o aluno deve exercer a função-autor, não enquanto fonte do dizer na perspectiva do subjetivismo idealista, mas enquanto sujeito que se

apropriada de enunciados alheios, limita-os por um princípio e um fim num texto que reputa “seu”, responsabilizando-se por ele.

Mediante a proposta de se fazer da escola um espaço de prática de produção de textos, o secular exercício de redação é combatido vigorosamente, por tratar-se de uma atividade enunciativa artificial sem igual no universo fora da escola. O exercício de redação tem fixas as respostas para as três questões básicas que fundam o uso da linguagem: *o que dizer, o para quem dizer, o como dizer*. O que dizer? Na redação, não é o que dizer do aluno que é dito, mas o do professor, é ele quem ordena sobre o que escrever. Para quem dizer? Na redação, invariavelmente é para o professor que o aluno escreve, um leitor pouco interessado no que o aluno diz e bastante interessado no como ele diz. Como dizer? Na redação, a imagem do leitor-professor com a caneta vermelha em punho preside inteiramente a escrita do aluno, não deixando a ele outra alternativa que não a de esforçar-se para usar a variedade escrita culta e o registro formal de linguagem. Enfim, na redação, *o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva* (Brito, 1999: 123). Embasando, pois, a proposta de fazer da sala de aula o espaço de uma prática efetiva de produção de textos, está o conceito de que todo texto é engendrado no interior de um processo interlocutivo singular. Dessa forma, um texto oral de conversação numa mesa de bar tem características diferentes de um texto oral produzido numa reunião de departamento. Uma carta formal para um interlocutor que exige uma distância pública é diferente de uma carta informal para um interlocutor com quem se tem uma relação de cumplicidade. A prática de produção de textos requer respostas múltiplas para as três perguntas — o que dizer, para quem dizer e como dizer — já que múltiplas são as situações sociais de interlocução na vida.

A produção do texto, nesse quadro, se realiza tanto através da modalidade oral quanto da escrita e deve se fazer em consonância com os diversos gêneros discursivos historicamente instituídos. Ora, para produzir um texto, é condição natural que o indivíduo ou indivíduos engajados no processo tenham o que dizer ou escrever. É preciso ter razões para isso, dirigir-se a alguém, ter

motivações, usar estratégias. Por essa via, levando-se em conta as diferentes instâncias e privilegiando-se a instância pública de uso da linguagem, os sujeitos praticam constantemente a escrita e a reescrita em que cada texto se construirá a partir de imagens do interlocutor que agem explícita ou tacitamente sobre a sua produção.

Será em função *do que e para quem* dizer que se buscarão as estratégias mais adequadas. Em síntese, se o texto é o fulcro do ensino da língua, é preciso ir a ele, mas considerando-o inteiro, vivo: *produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém* (Geraldi, 1997: 98). Geraldi assinala que

centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (Geraldi, 1997: 165)

Já a prática de *análise lingüística*, que se caracteriza por debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, deve ocorrer no interior das práticas de leitura e de produção de texto. Ela não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõe a maioria dos livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical. E isso por dois motivos: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque *as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer* (Geraldi, 1997: 192). O objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas. O domínio da tradição gramatical é necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, mas, em seu todo, não é necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever de modo eficiente.

Buscando em Culioli a compreensão quanto aos diferentes níveis de reflexão em que se dão as operações através das quais se efetivam as ações do sujeito, Geraldi (1997: 20-26) faz uma distinção entre atividade lingüística, epilingüística e metalingüística.

As atividades lingüísticas dizem respeito ao agenciamento de recursos expressivos pelos interlocutores nas operações necessárias à produção e à interpretação do discurso e demandam uma reflexão que Geraldi (1997: 20) chama de *quase automática*, posto que não interrompe a progressão do assunto em pauta. O autor apresenta, para ilustrar essa atividade lingüística geral, dois exemplos de uma transcrição de conversa oral, em que o locutor realiza o trabalho de determinação do *tema* através de retomadas parafrásticas que vão tornando o sentido cada vez mais específico. Através das atividades lingüísticas, opera-se com *a linguagem para estruturar e representar as experiências e comunicando-as, levar os interlocutores a transformá-las e a transformarem-se com elas* (CENP, 1988: 21).

As *atividades epilingüísticas* tais como as lingüísticas também ocorrem nos processos interacionais e resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em pauta. Suas manifestações são as negociações de sentido, as hesitações, as autocorreções, as reelaborações, as rasuras, as pausas longas, as repetições, as antecipações, presentes na interlocução oral e escrita, que têm sido estudadas como operações importantes nos processos de aquisição da linguagem pela criança. As atividades epilingüísticas como as lingüísticas podem ocorrer de forma espontânea ou como operações conscientes. Desde que começa a falar, com 2 anos de idade, a criança já produz autocorreções, garante Legrand-Gelber, citado por Geraldi (1997: 24), o que não significa, na interpretação sociointeracionista, que ela já domine estruturas e categorias gramaticais (como postulam alguns estudos de inspiração inatista) e possa raciocinar conscientemente sobre elas, mas que realiza operações através das quais constrói e experimenta seu conhecimento lingüístico.

Nas *atividades metalingüísticas*, a linguagem, deslocada do processo interativo, é tomada como objeto, numa reflexão

informada por uma teoria específica que visa à descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Trata-se da utilização/construção de uma atividade lingüística exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem e aos processos de reflexão concomitantes ao uso.

As atividades metalingüísticas, como parte integrante de uma situação didática, devem desenvolver-se no sentido de possibilitar aos alunos o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Enfim, são sistemas nocionais cognitivos e descritivos que, vividos e aprendidos nos processos reais de interações verbais, devem remeter efetivamente à formação cultural dos sujeitos.

A prática de análise lingüística, no novo paradigma, perde seu lugar de honra, coloca-se a serviço do uso da língua, ou seja, da leitura e da produção de textos orais e escritos. Sua principal função é *melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral* (PCNs: 78). O *locus* privilegiado para a prática de análise lingüística é, pois, o da revisão/reescritura do texto.

Em resumo, o que o novo paradigma de ensino de língua materna faz é virar o antigo de cabeça para baixo. Enquanto o antigo tinha por princípio que o estudo da forma lingüística resultaria no bom uso da língua, o novo postula que o uso da língua precede o estudo da forma. O uso da língua está no coração da proposta. A ele se subordina o estudo da forma em quaisquer circunstâncias. O eixo uso => reflexão => uso deve balizar toda prática pedagógica.

5. Da proposta à prática: adversidades

O vigor que acompanhou profetas e apóstolos na propagação da nova doutrina Brasil afora foi tal que, no final dos anos 90, ganhou ela o estatuto de proposta institucional do Ministério de Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Contudo, sua oficialização não tem sido acompanhada de uma mudança efetiva na prática de sala de aula.

E, pelo que permitem entrever os primeiros anos de implantação dos PCNs, as chances de serem apenas mais uma proposta no rol das propostas incoerentes são muitas, apesar de sua indiscutível coerência com as descobertas recentes feitas pelas ciências linguísticas acerca do ensino-aprendizagem de línguas. Os primeiros resultados não são nada animadores – os PCNs viraram sinônimo de temas transversais. O percurso da proposta a prática não é uma linha reta. Há muitas adversidades a serem enfrentadas.

Uma tal proposta foi urdida por professores universitários em dia com a mudança paradigmática ocorrida na lingüística, mas com pouco senso de realidade das condições que os atuais professores de português teriam para realizá-la. Os pressupostos teóricos que a sustentam não são hegemônicos nem mesmo entre os professores que atuam nos cursos de letras, o que dizer, então, entre aqueles que atuam no ensino básico. Nos cursos de Letras, disciplinas como Análise de Discurso, Lingüística Textual, Sociolingüística e Psicolingüística – âncoras do novo paradigma – são marginais, na estrutura curricular, entre disciplinas lingüísticas stricto sensu como fonologia, morfologia e sintaxe. Conceitos como interação, discurso, gêneros textuais, texto, condições de produção, entre outros, não são de domínio comum. A despeito disso, a proposta tem sido repassada de modo light através de encontros, seminários e cursos rápidos que, se provocam mal-estar em relação às antigas concepções e chegam a desestabilizá-las, não são, todavia, suficientes para enraizar uma nova prática conseqüente.

Afinal, o ensino de línguas calcado na forma e nos moldes da gramática tradicional remonta aos estudos greco-latinos. O que representam trinta anos de lingüística do discurso contra uma tradição gramatical cultivada com devoção por mais de dois mil anos? Há quem diga que só se aprende bem um novo idioma quando se esquece o antigo. Se se pensa no ensino baseado na gramática tradicional como sendo a língua materna do professor de português e no ensino baseado na lingüística do discurso como a sua língua estrangeira, é difícil imaginar o tempo em que a segunda, tornando-se-lhe completamente familiar, suplantará a primeira. Quantas gerações serão necessárias para apagar o

antigo idioma da memória do ensino de língua portuguesa? Revolver camadas e camadas de sedimentos da tradição gramatical exige paciência e empenho.

6. Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, Ensaios de Cultura, 7, 1994, pp. 1-9.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1991.

_____. O leitor: co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria é prática da leitura. In: BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. V. 2. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 17-30.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Textos gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena H. Nahamine (coord.). *Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 17-25.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, pp. 117-126.

COSTA, Sérgio R. *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1997.

COX, Maria Inês Pagliarini e Assis-Peterson, Ana Antônia de. Leituras de uma propaganda da escola Cultura Inglesa: efeitos de sentido. *Acta Scientiarum*. Nº. 20(1): 17-25, 1998.

EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997, v.2, pp. 117-142.

GERALDI, João Wanderley. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: *Revista Escola e Vídeo*. Nº. 9, ago/1994, p. 28-29. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998, v. 1, pp. 17-24.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, pp. 59-79.

GOÊS, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos CEDES*, 24 – Pensamento e linguagem:

estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo: Papirus, 1991, pp.17-24.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: gradativa, 1997.

MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. V. 2, 1º. e 2º. Ciclos. Brasília, 1997.

Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa. 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1988.

RIBEIRO, L. F. *Mulheres de papel: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. Niterói: EDUFF, 1996.

SOARES, Magda. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte, 1996, 327p. Tese de doutorado, UFMG.