



Griot: Revista de Filosofia

ISSN: 2178-1036

griotrevista@gmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Brasil

Gomes de Miranda, Sérgio
Linguagem e língua: uma reflexão acerca da dialética ensino-aprendizagem
Griot: Revista de Filosofia, vol. 1, núm. 1, 2010, pp. 24-38
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v1i1.462>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576665142004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

LINGUAGEM E LÍNGUA: UMA REFLEXÃO ACERCA DA DIALÉTICA ENSINO- APRENDIZAGEM

Sérgio Gomes de Miranda¹
Instituto Brasil de Ciências e Tecnologia (FIBRA)
 <https://orcid.org/0000-0002-9568-485X>

RESUMO:

O conceito de linguagem é parte indispensável no complexo trabalho com a língua. Aqui, tem-se como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural para estruturação dialética ensino-aprendizagem, por considerar a relação existente entre a história, a sociedade e a cultura na constituição dos conteúdos e dos sujeitos no seu contato com esses conteúdos, inseridos nesse contexto sócio-histórico-cultural. Então, tem-se a concepção sociointeracionista da linguagem, como processo de interação e mediação na relação semiótica entre o mundo e o homem, e da língua, um construto histórico-cultural como uma interface da sociedade que dela faz uso e que com ela se desenvolve, para o trabalho com o processo Ensino-Aprendizagem da língua portuguesa. Portanto, trabalha-se, aqui, com a língua em sua dinâmica discursiva nos vários contextos sociais em contraposição ao trabalho prescritivo/normativo, tendo como ponto de partida e de chegada a produção da leitura e a produção textual nos seus diversos tipos e gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Língua(gem); Teoria Histórico-Cultural; Dialética ensino-aprendizagem; Sociointeracionista; Língua Portuguesa.

LANGUAGE AND LANGUAGE: A REFLECTION ON THE TEACHING- LEARNING DIALECTIC

ABSTRACT:

The concept of a language is an indispensable part in the complex work with the language. Here, we have as a theoretical framework for Historic-Cultural Theory dialectic structuring teaching and learning, considering the relationship between history, society and culture in the creation of content and subjects in their contact with such content, within this context socio-cultural-historical. Then there is the

¹ Mestre em Educação Pela Pontífice Universidade Católica de Goiás (PUCGO), Goiânia, Goiás – Brasil e Professor de língua portuguesa do Instituto Brasil de Ciência e Tecnologia (FIBRA), Anápolis, Goiás – Brasil. E-mail: serginhosong@hotmail.com

social interactionist view of language as a process of interaction and semiotic mediation in the relationship between the world and man, and language, construct a historical-cultural society as an interface that makes use of it and that it develops with to work with the teaching-learning process of English language. So, working, here, with his tongue in his discursive dynamics in different social contexts, as opposed to work prescriptive/normative, taking as its point of departure and arrival on production of reading and textual production in its different types and genres.

KEYWORDS: language; Historic-Cultural Theory; teaching-learning dialectic; social interactionist; Portuguese Language.

Discorrer a respeito da Linguagem é sempre mergulhar no complexo. Por essa razão, esse tema perfaz-se em um dos mais férteis campos de discussão da linguística, da filosofia, da pedagogia e da psicologia; todavia é, por excelência, o objeto de estudo da linguística, como alvo de profundas e intensas reflexões por parte dos principais estudiosos dessa ciência, sobretudo no último século e agora no século atual.

Contudo, não se pode dar por acabada a tentativa de compreensão do que se deve entender por linguagem, bem como até onde vai seu alcance. É justamente embasado nesse posicionamento que proponho o presente estudo. Evidentemente, não sou pretensioso ao ponto de tentar corrigir as inadequações de contribuições anteriores, nem tampouco de pensar que conseguirei dissecar toda a amplitude desse tema. Ao contrário, estou consciente de que meu papel aqui é o de mais um dos contribuintes para o entendimento sobre a complexidade da linguagem, nesse importante viés discursivo contemporâneo.

1. Linguagem

Para iniciar essa discussão, vale lembrar o que Lyons (1987, p. 01-02) expôs a respeito da amplitude do tema linguagem. Para o referido autor, a pergunta “o que é linguagem?” é comparável à pergunta “o que é a vida?”, em termos de profundidade. Segundo ele, o tema linguagem é aplicável não apenas ao inglês, português, espanhol etc., mas, também, a sistemas de notação como o sistema dos matemáticos e o dos engenheiros de sistema, chamados de “línguas, artificiais e não naturais”. Acrescenta, ainda, outros sistemas tanto humanos quanto não-humanos que são chamados de linguagem; tais como “linguagem de sinalização”, “linguagem corporal” e “linguagem das abelhas”. No entanto, se comparadas à manifestação humana da linguagem, essas várias aplicações do termo só devem ser vistas como metafóricas.

Sob forma de exposição dessa amplitude conceitual, Lyons (1987, p. 03-08) elenca uma série de definições de linguagem, cunhadas por famosos lingüistas na tentativa de desvendar as propriedades essenciais à linguagem:

- Sapir (1929:8), “A linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos.”
- Bloch e Trager (1942:5), “Uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera.”
- Hall (1968:158), “Linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados.”
- Robins (1979a:9-14) “Tais definições tendem a ser triviais e não trazer grande informação, ao menos que pressuponham... alguma teoria geral da linguagem e da análise linguística. As línguas são sistema de símbolos... quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias.”
- Chomsky (1957:13) “Língua(gem) como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.”
- Lyons (1987, p. 7), “A linguagem e as línguas podem ser consideradas sob pelo menos dois outros enfoques. Um deles, associado à distinção terminológica estabelecida por Chomsky entre ‘competência e desempenho’; o outro com respeito à distinção um pouco diferente, estabelecida no início do século por Ferdinand Saussure, em francês, entre ‘langue’ e ‘parole’.”

Vale ressaltar que o mesmo autor apresenta, nas mesmas páginas em que escreveu as definições acima citadas, as falhas e/ou incompletudes dessas definições. Afirma, também, que a maioria delas adotou a linguagem como sistema de símbolos projetados para a comunicação.

Por meio de tantas definições, pode-se refletir que os estudos sobre a linguagem não podem se limitar às visões simplistas e incompletas que são inerentes às definições, ao contrário, é preciso partir de uma perspectiva mais conceitual, mais ampla desse tema, que associe a linguagem a um amplo eixo de atividades e realizações tanto cognitivas quanto sociais. Mas essa abordagem da linguagem como uma forma cognitiva não pode ser extremada como querem os estudiosos que seguem o **mentalismo** e o **racionalismo**, ao passo que também não pode ser exclusivamente objetiva e material como acreditam os **empiristas** e os **behavioristas**. Grosso modo, essas concepções devem encontrar um ponto de equilíbrio em que se tenha o estabelecimento de um diálogo entre elas, para que se abra a oportunidade de compreensão das múltiplas formas de abordagem desse objeto.

De uma forma semelhante a essa, após fazer um breve levantamento das preocupações com a linguagem, Fiorin (2002, p. 13) afirma que “o lingüista aproxima-se dos fatos orientado por um quadro teórico específico”, observa e descreve os fatos embasados por determinados pressupostos teóricos. O mesmo autor demonstra comungar da opinião acerca da complexidade da linguagem ao citar a consideração de Saussure de que ela é “heteróclita” e “multifacetada”; por abranger vários domínios; por ser simultaneamente “física, fisiológica e psíquica”; por pertencer ao domínio “social e individual”.

O fato de várias ciências buscarem estabelecer uma compreensão a respeito da linguagem remete diretamente às variadas formas de sua concepção, bem como às diferentes visões a respeito das relações entre pensamento e linguagem; entre aquisição de conhecimento e aquisição de linguagem; sobretudo nas diferentes posições ocupadas pela linguagem na relação homem-mundo; isto é, na relação importantíssima entre o indivíduo e o social. Para se ter isso de modo mais claro, faço uma ligeira exposição de algumas teorias de aquisição, sob forma de exemplificar algumas diferenças e algumas similitudes entre as mesmas.

1.1 O empirismo/positivismo

Na proposta empirista, a aquisição do conhecimento se dá como uma derivação da experiência, de forma objetiva, sensorial. Tende a fragmentar o conhecimento, por não privilegiar as inter-relações internas e externas do objeto. Os fatos existentes são os fatos observáveis. Aqui, se levanta como bandeira verdadeira a da neutralidade da ciência. Por ser assim, um objeto como a linguagem acaba por ter sua investigação fora do contexto de atividade; ou seja, contempla-se a atividade em si. Por isso, estuda a língua de forma atomista, tenta estabelecer regras por meio da observação direta da língua.

1.2 O behaviorismo/comportamentalismo

A aprendizagem/aquisição é resultado de estímulos, reforços e privações, o que Skinner, (1957) parafraseado por Fiorin (2002, p.217), resume como “o comportamento”. Nesse sentido, um estímulo provoca uma resposta externa do organismo, em que se houver um reforço positivo tende a perpetuar o comportamento, mas se negativo ou sem reforço tende a fazer desaparecer o comportamento. Fiorin (2002, p. 217) afirma ser um problema para os behavioristas “explorar como produzimos e compreendemos sentenças nunca ouvidas antes”.

1.3 O inatismo/mentalismo

O indivíduo tem uma espécie de dispositivo inato de aquisição da linguagem, que também serve como um selecionador de frases, sentenças e regras de funcionamento da língua, que formam, por sua vez, o próprio dispositivo por meio da exposição do indivíduo à língua. Nessa proposta, parece existir uma crença na universalidade tanto das línguas quanto da aquisição da língua por parte dos indivíduos. Fiorin (2002, p. 220) diz que nessa teoria o trabalho do indivíduo “está em escolher, a partir do *imput*, o valor que um determinado parâmetro deve tomar”. Também, essa proposta parece considerar que o homem é fruto de uma produção em série, já que todo homem nasce com o mesmo dispositivo comunicativo.

1.4 O construtivismo

Para essa teoria, a mente é uma construção que se dá a partir de ações do indivíduo na sua relação com o meio. O indivíduo tenta o equilíbrio de seu conhecimento frente ao meio do qual é parte integrante. Assim, o conhecimento cresce gradativamente, obedecendo à exposição a “desafios” para determinada atividade. Quanto à linguagem, é uma forma de imitação simbólica dos objetos. Se é assim, o conhecimento é construído por meio da experiência concreta com o meio físico e o desenvolvimento cognitivo passa por estágios dos quais a linguagem é correspondente. Aparece também nessa proposta uma posição universalizante, que pressupõe a passagem de todos os indivíduos por estágios similares, obedecendo a uma mesma ordem de aquisição. O principal nome dessa teoria é Jean Piaget.

1.5 O interacionismo

Nessa teoria há uma preocupação maior do que nas teorias citadas anteriormente com o aspecto externo do conhecimento, da linguagem, todavia, sem deixar de lado o aspecto interno. Nesse ponto de vista, a interação é o ponto de partida e de chegada para as ações do sujeito, expressando, assim, sua dimensão social. Aqui, busca-se o entendimento das relações entre o social e individual. Nas palavras de Morato (2004, p. 316), o interacionismo tem a capacidade de melhor indicar o fato de que “toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro social, submete-se às regras de gestão histórico-cultural, não é nunca ideologicamente neutra”. Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem é constituída pelo mundo social, é também constitutiva do homem, de sua aquisição de conhecimentos, ainda, é o meio simbólico para as ações do sujeito no mundo. Pode ser claramente percebido o abandono da crença de que a linguagem é uma forma de apresentação/representação da realidade. Ao contrário, ela é parte fundamental para a ação, a compreensão, a interação com a realidade. O interacionismo, que tem como seu principal expoente Lev Semyonovych Vygotsky, parece ser, entre essas teorias, a que melhor encontrou as dimensões da linguagem. Um bom exemplo dessa ampla dimensão é o que expõe Morato (2004), ao apresentar os desafios da ciência linguística frente ao seu objeto por excelência: a linguagem. A autora propõe a reflexão sobre

as práticas sociais nas quais a linguagem está imersa e que a constituem, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os falantes, os aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, as condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação da significação, a existência de semioses co-ocorrentes nas práticas discursivas, o estatuto do “outro” no processo de aquisição da linguagem pela criança etc. (MORATO, 2004, p. 312)

Dentre todas essas propostas apresentadas, o presente estudo está situado nessa última. Entretanto, para não incorrer o risco de não ser claro o suficiente, farei uso dos conhecimentos trazidos por Travaglia (2003, p. 21-23). Para o autor, três possibilidades distintas de conceber a linguagem têm sido as mais frequentes. “A

primeira concepção vê a **linguagem como expressão do pensamento**". Aquele que não se expressa bem é porque não pensa bem. A realização prática da linguagem é uma "tradução" do que existe na mente. Isso reflete apenas a posição do emissor, de modo que o contexto e o interlocutor não têm interferência na "enunciação". Pressupõe a existência de regras de organização lógica do pensamento e da linguagem. Essas regras se "constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem", presentes nas gramáticas normativas. Aqui, não importa "para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala." De modo parecido, "a segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**". Nesse sentido, a língua é um conjunto de signos combinados, que formam um código para a transferência de mensagens de um emissor para um receptor e que é, portanto, dominado pelos falantes. Para que seja efetivada a comunicação, "é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada". Nessa concepção podem ser situados os estudos de Saussure e Chomsky, pois trabalham com uma espécie de código virtual, com um usuário ideal. Tudo isso afasta o indivíduo falante do "processo de produção, do que é social e histórico na língua". Assim, separa o homem de seu contexto de vivência. Baseia-se completamente na decodificação pelo receptor da mensagem enviada pelo emissor. Num sentido oposto, "a terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**." Desse ponto de vista, o que o indivíduo faz ao usar a língua é agir, atuar sobre o interlocutor. Trata-se de uma "interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores", situada em uma ideologia, em um contexto social e histórico. "O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem".

Após todo o exposto, posso trazer a concepção de linguagem que sustenta o presente estudo. Como já afirmei anteriormente, comungo da proposta que situa-se na visão interacionista de linguagem, originada dos pressupostos de teoria Histórico-Cultural, por entendê-la como ação comunicativa, atitude intersubjetiva, originada nas práticas históricas, sociais e culturais, como instrumento a serviço da constituição da consciência humana. Contudo, entendo que essa concepção pode ainda ser melhor esclarecida, para que seja perceptível o acréscimo trazido pela teoria Histórico-Cultural a essa discussão e, conseqüentemente, a esse trabalho. Desta feita, começo pela afirmação de que a origem da linguagem está na atividade concreta dos homens. É produzida na história, no cultural, no social e apropriada pelo indivíduo por meio dos símbolos que têm sua origem nas múltiplas relações sociais. Assim, o indivíduo se insere na sociedade, na cultura e na história por meio dessa apropriação. Nas palavras de Rosa e Andriani (2002),

[a] dialética entre o externo e interno, onde um não existe sem o outro, onde o psiquismo não existe sem as relações materiais em que está imerso, é mediada pela linguagem, pelos símbolos que emergem das relações sociais. (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 273)

Com base nessa citação, pode-se inferir que a consciência do homem tem origem na sua relação com o mundo, relação esta que é mediada pela linguagem,

como um instrumento semiótico, que permite ao indivíduo a apropriação, a interiorização da atividade social e de sua própria atividade nesse social, o que constrói a subjetividade humana. Nesse sentido, há sempre uma proposição dialética, na medida em que através das suas experiências no social o indivíduo tem sua consciência sendo formada e, por essa razão, pode agir no plano de formação do social. Nessa dialética, o signo e a atividade prática são constitutivos da consciência humana, e nos permitem a transformação do que é social no que será individual; isto é, do objetivado em subjetivado, partindo, então do externo para a constituição do interno. Sendo assim, a linguagem é uma ferramenta que medeia a atividade do sujeito com o mundo em favor da (trans)formação da consciência desse sujeito, portanto, como um elemento indispensável para desenvolvimento humano, para a constituição da subjetividade; ou seja, do desenvolvimento cognitivo, da emancipação, da liberdade do pensamento.

É dentro dessa conceituação complexa que tem-se a mais completa concepção de linguagem. Nela busco o melhor caminho para a realização desse estudo, na tentativa de fazer uso desse entendimento mais amplo para o trabalho com a língua, especificamente, para o processo de Ensino-Aprendizagem.

Estabelecer a compreensão de qual é a concepção de linguagem mais completa e pertinente, mais enriquecedora para o trabalho com a língua é uma condição indispensável, haja vista que todo trabalho com a língua está intimamente ligado a uma concepção de linguagem. O ideal seria que cada sujeito que se propusesse ao desafio de compreender a língua e trabalhar com essa língua em um processo de Ensino-Aprendizagem o fizesse com base em um claro e inequívoco entendimento de qual é a concepção de linguagem que ele tem como suporte para sua atuação. Desse modo, o caminho para a reflexão de seu próprio fazer educativo teria um solo mais definido, o que permitiria até mesmo a reformulação de todo esse fazer para que entre em consonância com uma concepção mais abrangente. A esse respeito o professor Travaglia (2003), orienta para o fato de que uma

questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 21)

Após todo o exposto, creio que é possível seguir adiante no caminho até a discussão nuclear desse estudo. Portanto, passarei agora ao próximo subitem, no qual discorrerei sobre a dialética ensino-aprendizagem da Língua.

2. O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua

A problemática do processo de Ensino-Aprendizagem da Língua é um dos campos mais férteis de contribuições nos últimos anos no Brasil. Nesse sentido, muitos focos de preocupações já foram levantados no interior do referido processo,

bem como muitas foram as descobertas no sentido de melhorar a qualidade do mesmo. Contudo, algumas opiniões apresentam-se unânimes nesse campo; por exemplo, o fato de que, mesmo com tantas explorações desse tema, não estão esgotadas as possibilidades de novas descobertas e de novas perspectivas; a questão de que, da forma que está o citado processo, os estudiosos não podem permanecer passivos e satisfeitos, refiro-me à aplicação prática em sala de aula; ainda, qualquer estudo bem elaborado a esse respeito será de grande valia, e terá profundas implicações, principalmente no que se refere aos aprendizes. Minha contribuição tem um caráter de forte posição política, e por isso mesmo ideológica. Isso se dá em razão da minha participação efetiva no contexto da escola pública, o *locus* mais sedento por mudanças dentre todos que compõem esse quadro.

Na relação entre teoria e prática a respeito do processo de Ensino-Aprendizagem da língua tem se destacado a falta de concepções de linguagem e de língua o que é, como já foi exposto anteriormente, condição *sine qua non* para o sucesso desse processo, haja vista o caráter basilar apresentado pela concepção em qualquer ramo de estudos. Com isso, o citado processo tem sido alvo de críticas, em grande parte, devido ao seu distanciamento das questões práticas do dia-a-dia, como afirma Cole (1990). Para o referido autor, numa perspectiva sócio-histórica, a atividade prática está inserida no sistema de relações sociais e dele é dependente (tais como a aprendizagem), representando a unidade, e sem a qual as ferramentas oferecidas pela educação formal “enferrujam” e “caem em desuso” (COLE, 1990, p. 106). Aqui, cabe bem a crítica ao fazer educacional para fins imediatistas. Assim como Antunes (2004), acredito que teoria e prática possuem uma relação de interdependência e “se alimentam mutuamente”. Portanto, uma prática eficiente não pode prescindir de uma fundamentação teórica sólida e de objetivos claros, coerentes e consistentes. Também, a mesma autora afirma que a toda atividade pedagógica de ensino do português subjaz, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de língua, pois as decisões tomadas em sala de aula (a seleção dos objetos de estudo, a escolha dos procedimentos etc.) dependem dos princípios teóricos a partir dos quais o professor percebe os fenômenos linguísticos que irão nortear a sua ação ou prática docente. Rubem Alves (2001), citado por Antunes (2004), ilustra essa afirmação com a seguinte metáfora:

[b]ons professores, como a aranha, sabem que as lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense. (ANTUNES, 2004, p. 43)

Para Antunes (2004), um ensino eficaz da Língua Portuguesa englobaria teorias linguísticas, teorias de textos, concepções de leitura e escrita, bem como uma concepção de uso interativo e funcional da língua. Assim como ela, saliento que

somente numa perspectiva interacionista da linguagem, por conceber a língua enquanto atuação social, é possível “de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (ANTUNES, 2004, p. 41).

Outra questão importante nesse processo é o fator de prestígio e de desprestígio, mais especificamente, dos estigmas, existentes em razão dos diferentes níveis de realização da linguagem e das diversas variações linguísticas, o que é uma questão muito séria no Brasil. É verdade que a chamada língua-padrão se impõe como norma na sociedade e sem o domínio dessa variante de prestígio tudo parece se tornar mais difícil, pois é por meio dela que se tem acesso às informações escritas tão indispensáveis em nossos dias. Acerca disso, Faraco e Tezza (2003, p. 29) nos ensinam que a língua-padrão é o projeto de uma língua oficial do Estado, como uma construção política e, por meio dela, temos “nossa integração com a história da arte, da cultura e da civilização.” Como mostra Rossi (1980), citado por Silva (2001, p. 13), essa questão abrange um ponto ideológico:

[é] sabido que o normal das relações de dominação é a coincidência entre a ideologia dos dominados e a dos dominantes, porque o processo de dominação elabora, para legitimar-se, uma ideologia sem a qual não teria como sustentar-se e não deixa, enquanto vige, alternativa ao dominado [...]

Essa realidade não pode ser desconsiderada, pois é de conhecimento comum o fato de que o domínio da língua padrão, principalmente da escrita, é um poder. Em consonância com isso, Faraco e Tezza (2003, p. 29) alertam que “dominá-la é também um modo de nos defendermos dos que a dominam e têm os meios de comunicação na mão”. A verdade é que a falta de conhecimento lingüístico escrito acentua ainda mais a exclusão social.

Nesse quadro tão difícil, os estudos são como uma luz para o caminho a ser trilhado, para levar à conquista da escrita aos menos favorecidos, em sinal de forte oposição ao modelo de ensino atual, que se centra apenas na gramática normativa, visão que exclui os diversos níveis de realização da linguagem, as variações linguísticas, sobretudo as modalidades de produção de leitura e de produção de textos, que realmente refletem o que é a língua e a literatura; uma forma de ensino da língua que não tem conseguido a aprendizagem nem mesmo naquilo que é mais rotineiro nas aulas de português; a saber, as regras e normas presentes na gramática tradicional que acabam por serem substituídas da língua real. Digo isso por entender que o que se tem proposto aos aprendizes como a língua é, verdadeiramente, uma idealização do seu uso, pois em nada se assemelha às realizações práticas da vida. O modelo atomístico, sentencial, normativo, fragmentado, endurecido afasta os aprendizes da história, da cultura e da sociedade das quais a língua é constituída e constituidora, portanto, sem as quais não existe como sistema vivo.

A escola é parte integrante da sociedade e dela jamais pode se excluir. A sociedade é dinâmica em suas formas, heterogênea por natureza. A língua é uma interface da sociedade na sua multiplicidade de realizações. A escola existe em favor

do desenvolvimento humano, isto é, do desenvolvimento individual e social. Portanto, deve trabalhar com a língua como ela se apresenta na sociedade, respeitando, assim, a história de seus usuários, a cultura dos mesmos, como uma forma de libertação, para o crescimento de sua humanidade, para o desenvolvimento cognitivo, das formas de pensar, da capacidade de aprender. Entretanto, não tem conseguido cumprir o seu papel nesse projeto de formação de novos indivíduos, consequentemente, de uma nova sociedade, o que só se efetiva por intermédio da linguagem como um instrumento de mediação entre o homem e o mundo. Se assim não é feito, é porque grande parte de sua prática tem sido a de perpetuar ideais dominantes sob as formas de exclusão e preconceito, e um completo desconhecimento de seu papel.

De acordo com Possenti (2006), isto é o se evidencia também nas Instituições de Ensino: o dialeto do aprendiz é desvalorizado, chegando-se ao equívoco de se medir a inteligência e a capacidade do aluno apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão, e posso acrescentar, na maioria das vezes, pela memorização das normas e regras da gramática tradicional. As escolas, muitas vezes, parecem não perceber que “os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados” (POSSENTI, 1996, p. 32). Como bem afirma Silva (2001, p. 11), isso serve como um alerta para o fato de que, “ignorando a fala, as falas, calaram-se muitos; permaneceu e permanece como modelo a ser imitado e a dever ser aprendido na escola apenas o ‘padrão’ idealizado pelos gramáticos e estacionado nas gramáticas para o ensino”.

Em sentido semelhante, Possenti (1996) esclarece que é a função da escola ensinar o português padrão, especialmente o escrito, e de criar condições para que ele seja aprendido, pois “as razões pelas quais não se aprende ou não se usa um dialeto padrão [...] têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e com estratégias escolares discutíveis”. (POSSENTI, 1996, p. 17)

Há vários entraves barrando o bom desenvolvimento da escola pública e saliento alguns desses entraves por meio desse texto, tais como: a falta de investimentos na educação pública; uma abordagem adequada com relação à formação inicial e continuada de professores; dificuldades socioeconômicas de seus usuários que são advindos da classe mais desfavorecida socioeconomicamente; a própria história da educação brasileira que aprisionou a escola num paradigma incondizente com a realidade que a cerca e ao qual, salvo raríssimas exceções, não consegue abandonar; a concepção de linguagem, de língua e do processo de Ensino-Aprendizagem da língua.

Sob forma de dar um pouco mais de contornos a essa realidade Antunes (2004, p. 15, grifos da autora) demonstra compartilhar desses mesmos pontos de vista evidenciados acima ao afirmar que a preocupação com a exploração relevante e consistente do fenômeno lingüístico

já ultrapassou os muros das Universidades e vem se tornando uma das preocupações gerais. Ou seja, que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está, na boca de muitos, a crítica de que a escola não

estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também, não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem ‘uma pedra no meio do caminho’ da aula de português. E a trajetória não se faz.

Se essa é a verdade, faz-se necessário uma mudança emergencial nas aulas de português, a começar pelo objeto de estudos na aula; isto é, deixar de privilegiar apenas a gramática normativa/prescritiva e partir para uma abordagem das outras formas de gramática, tais como bem ensina Travaglia (2003, p. 32-33) ao elencar os tipos de gramática que existem à disposição do professor:

Gramática descritiva – que descreve e registra numa abordagem sincrônica os tipos de construção possíveis e suas respectivas funções, bem como os modos e condições de uso dos mesmos. **Gramática internalizada** - o conjunto de regras dominadas pelos falantes e que lhes permite a utilização da língua de modo mais consciente. **Gramática implícita** – “competência linguística internalizada do falante” em seus diferentes níveis, de modo inconsciente, de uso automático, em situações diversas de interação. **Gramática explícita** – estudos metalingüísticos que objetivam explicitar a “estrutura, a constituição e funcionamento” da língua. **Gramática reflexiva** – “Refere-se mais ao processo do que aos resultados”; isto é, a “observação e a reflexão” no intuito de destacar a constituição e o funcionamento da língua.

Também com o intuito de que se mude a direção das aulas de português, Possenti (1996, p. 49) alerta para se ver a leitura e a escrita como atividades essenciais ao ensino da língua, que devem estimular a criatividade e a criticidade do estudante. O mesmo autor sugere que, se no dia-a-dia o que mais se faz é falar e ouvir, na escola deve-se, prioritariamente, escrever e ler. Desse modo, o aprendizado virá como resultado da leitura e da escrita concentrados. O aprendiz aprenderá a escrever escrevendo, sendo corrigido, reescrevendo, lendo os comentários que recebe acerca da produção de seus textos, de forma constante, e não apenas como exercícios esporádicos, eventuais. Nessa proposta, o domínio da língua-padrão consistiria em um determinado grau de domínio da leitura e da escrita, incluindo-se a escrita de textos argumentativos, informativos, atas, cartas, descritivos e narrativos, textos jornalísticos, técnicos, políticos e científicos. No plano da leitura, para Possenti (1996, p. 20), no final do Ensino Médio, os aprendizes deveriam conhecer a literatura contemporânea e os principais clássicos da língua.

Nessa concepção apregoada aqui, outra abordagem se faz necessária frente ao processo de Ensino-Aprendizagem da língua. O professor, além de deter o conteúdo, é um elo de ligação entre o aprendiz e a língua, oferecendo a esse aprendiz a oportunidade de pensar a complexidade da língua(gem) em variados graus de dificuldade, uma espécie de incentivador ou motivador da aprendizagem, um facilitador para o desvendamento dos mistérios que se apresentarem ao aprendiz

quanto aos seus níveis de realização da linguagem. Masetto (2000, p. 145, grifos do autor) encampa essa mesma visão ao tratar da posição do professor como um mediador pedagógico. O autor ensina que “o professor deve colocar-se como uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos”. Travaglia (2003, p. 66), propõe que, ao invés da idéia de “certo” ou “errado”, orientada por um modelo prescritivo/normativo de ensino, e tão comum nas escolas, é preciso adotar uma outra noção, um outro conceito: o de “adequado” ou “não-adequado”, “levando o aluno a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em determinadas situações”.

Percebe-se, pois, a relevância de um ensino que leve em conta os tipos de textos adequados às diferentes formas de interação comunicativa, bem como as variedades lingüísticas utilizadas conforme as variáveis socioculturais que as determinam. Assim, o trabalho abrange os recursos lingüísticos que o estudante ainda não domina, com o objetivo de levá-lo à aquisição de novas habilidades lingüísticas, portanto, ao desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva respeita-se as histórias tanto da língua quanto dos aprendizes, e os insere em contextos sócio-culturais, tornando-os sujeitos de suas ações, autores, produtores que ativamente participam de sua própria educação, bem como da educação de outros, por se encontrarem em um contexto de intersubjetividade, de interação comunicativa; enfim, na vida real. Desse modo, a escola, o estudante e a língua, por meio da qual acessam o mundo, se libertam dos enganos relativos ao processo de Ensino-Aprendizagem estéril, que tão graves consequências tem trazido, sobretudo aos aprendizes, que são vítimas de uma situação que, além de não trazer nenhum benefício, proporciona um reflexo negativo para o desenvolvimento intelectual, como brilhantemente destaca Geraldi (1997, p. 120-121) ao trazer a crítica de que

[o] aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem a qual não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. [...] Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo!

Para Geraldi (1997, p. 121), mesmo quando o estudante acaba esquecendo as terminologias gramaticais, os maus hábitos contraídos em decorrência de um processo de Ensino-Aprendizagem equivocado permanecem, tais como o enjôo pelo estudo, o desamor pelas letras, a repugnância ao trabalho mental. O referido autor acrescenta ainda que

[e]ssa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola às faculdades. Passa da cartilha às apostilas acadêmicas. E não só em

gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido, entre outras razões porque desambigüisado, o universo para o qual aponta a literatura escolar.

Como é fácil de se constatar, vários estudiosos, e me incluo nesse meio, são convíctos de que o ensino de gramática não pode ocorrer de forma descontextualizada; na verdade, **texto** e **contexto** são unidades indissociáveis e o ponto de partida para qualquer ensino gramatical. Antunes (2004, p. 16, grifos da autora) enfatiza que as regularidades do funcionamento interativo da língua somente ocorrem “**por meio de textos orais e escritos**, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”.

Sendo assim, algumas atividades se revelam muito produtivas para o ensino da língua-padrão de uma forma não-excludente e de modo a propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, bem como seu desenvolvimento cognitivo. Essas atividades estão ligadas à compreensão e produção de diferentes tipos de textos, tais como histórias lidas ou relatos orais, contos, reportagens, propagandas, anúncios dos classificados, telegramas, cartas, filmes, poemas, letras de música, contratos, receitas, instruções etc. No mesmo sentido, a leitura e a “reprodução” desses textos, bem como as construções de outros textos conforme os modelos vistos pelo estudante, em níveis gradativos de dificuldade, desenvolvem a sua cognição, de modo que ele passa à compreensão e à produção de novos textos com um grau muito menor de dificuldade, pois verdadeiramente aprendeu, passando então a outros níveis de abstração, numa constante busca ativa pelo crescimento.

A esse respeito, Geraldi (1997, p. 135) faz a seguinte afirmação:

[c]onsidero a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de Ensino-Aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Compartilho, também, da visão de Koch (2002, p. 159, grifos da autora), de tornar o aluno apto “a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta”, capacitando-o, então, a também reconstruí-los e a reinventá-los. Para a referida autora, cabe ao professor, mediante o uso de textos, despertar, no aluno, uma atitude crítica diante de sua realidade, preparando-o, assim, para ler o mundo: “a princípio, o **seu** mundo, mas daí em diante e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis”. A citada opinião muito nos lembra os ensinamentos de Paulo Freire (1984, p. 11, grifo nosso), ao discutir o percurso a ser trilhado pela leitura:

[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o **texto** e o **contexto**.

Como pode se ver, o presente estudo propõe a mudança no processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, no sentido de promover o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade cognitiva dos aprendizes, inserindo-os na heteroclicidade da linguagem para a verdadeira consideração/valorização da história, da sociedade e da cultura das quais são parte integrante, e por meio do conhecimento/mediação dessa heteroclicidade da linguagem possam se descobrir como sujeitos ativos no mundo, frente a toda essa multidirecionalidade do contexto no qual este tema se insere.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Maria Margarida de.; HENRIQUES, Antônio. Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ANDRADE, Maria Margarida de.; MEDEIROS, João Bosco. Comunicação em língua portuguesa: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- COLE, Michael. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: _____. Vygotsky and education. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 89-108.
- FARACO, Carlos Alberto.; TEZZA, Cristovão. Oficina de texto. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FIORIN, José. Luis. (Org.) Introdução à lingüística. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002, vol. 1.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.
- GERALDI, João. Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e linguagem. 7. ed. rev. Paulo: Cortez, 2002.
- LYONS, John. Língua(gem) e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. _____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. _____. Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

- ROSA, Elisa Zaneratto.; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: _____. A diversidade da psicologia: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259-288.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.