

RETROSPECTIVA

LINGÜÍSTICA, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Wanderley GERALDI (IEL/UNICAMP), Lilian Lopes Martin da  
SILVA (FE/UNICAMP) & Raquel Salek FIAD (IEL/UNICAMP)

*ABSTRACT: The analysis of fourteen official language teaching curricula developed from 1985 to 1994 indicates the occurrence of four basic themes subsidiary to modern linguistic science: the concept of language itself, the notion of text, language diversity and the direction of teaching language through reading, writing and text analysis. In this paper, we intend to understand the reasons for the demand on the part of educational systems for answers from Linguistics. We conclude that discourse analysis offers support for the basic assumptions present in texts for language teaching.*

*Key words: Language teaching; Linguistics; Teacher Development.*

*Palavras-chave: Língua materna; Ensino; Formação de professores.*

0. A introdução dos estudos lingüísticos nos cursos universitários brasileiros é ainda recente - afinal a Lingüística somente é incorporada à grade curricular dos cursos de Letras na segunda metade da década de 50. O esforço inicial, obviamente, foi a própria "implantação" da disciplina, que não se fez sem alguns traumas: não havia lingüistas em número suficiente para constituir o corpo docente; os horizontes que norteavam os estudos da linguagem eram outros, de modo especial a idéia de uma correção Lingüística de preferência nos moldes dos escritores bem sucedidos; as variedades lingüísticas eram vistas ora como desvio, ora como curiosidade; havia uma tradição estabelecida de estudos filológicos, literários e estilísticos, não sem inúmeras polêmicas a propósito da "boa e correta expressão".

Neste contexto, a Lingüística não poderia deixar de surgir como uma disciplina marginal e "novidadeira": sua preocupação com a descrição sincrônica; sua despreocupação com "a forma correta", que foi entendida como defesa das variedades ditas não cultas; seu ocupar-se com a oralidade; sua metalinguagem ainda em construção, por isso mesmo hermética e abundante,

tudo isso lhe dava ao mesmo tempo e contraditoriamente uma marginalidade intelectual e uma centralidade e respeito face a uma certa noção de ciência: não poderia haver aura melhor - marginal e científica.

A estes tempos, digamos "heróicos", segue-se a calma aparente da superfície: afinando seus instrumentos de análise, ora divorciando-se por completo da tradição, ora aproximando-se dela, a Linguística no Brasil vai apresentando seus resultados e ocupando um espaço próprio. Descrever o dialeto de uma comunidade isolada ou debruçar-se sobre a obra de um autor do século passado já não são atividades em conflito no mundo das letras: são preocupações diferentes, com objetivos diferentes.

A respeitabilidade da Linguística entre as ciências humanas, especialmente a linguística praticada sob o estruturalismo e posteriormente sob o transformacionalismo, justificou a expansão das atividades universitárias de pesquisa, sobretudo no contexto de expansão da pós-graduação e da ideologia da constituição de "centros de excelência" como focos irradiadores de uma atitude científica *vis-a-vis* os fenômenos linguísticos. Inúmeros trabalhos, basicamente descritivos, voltados ou não para aplicação prática, foram produzidos. É com este cabedal que a Linguística brasileira se credencia para discutir a eterna crise da educação, voltando seu olhar para o interior da sala de aula e para as práticas mais cotidianas de ensino, ao passo que na área da Educação, no mesmo período, as teorias crítico-reprodutivistas inspiravam as análises mais globais do sistema educativo brasileiro.

Há, portanto, uma característica marcante nesta história: a Linguística, desde seus começos, teve que dizer a que veio. E já na década de 70 começa a "popularizar-se" por sua presença interferente no ensino, inicialmente no ensino de línguas estrangeiras e, antes mesmo que pesquisas sobre o português falado no Brasil estivessem disponíveis, a Linguística Aplicada já estava presente em nosso meio. Tome-se como exemplo o Centro de Linguística Aplicada do Yázigi e suas propostas então marcadas pelo estruturalismo: aprendizagem de estruturas Linguísticas, de uma oralidade digamos pragmática. Isto não se fez, obviamente, sem embate com um ensino marcado pela visada literária. O resultado cultural de um trabalho voltado para o domínio da língua, objetivando a formação de falantes e não de estudiosos da expressão Linguística e literária, ainda está por ser avaliado. Mas não se pode negar o "sucesso" inicial de uma tal proposta de ensino, que acabou se multiplicando não nas escolas públicas mas nos inúmeros cursos de línguas espalhados pelo país.

É no final da década de 70 e, mais especificamente, na década de 80 que a Lingüística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna. A Revista de Cultura da editora Vozes publica um número dedicado à Sociolingüística e outro com o título "Teoria da Linguagem e Ensino". No estado de São Paulo, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas solicita a professores universitários a organização de uma coleção (foram oito volumes) com subsídios para a implantação de novo plano curricular no ensino de segundo grau, e nestes Subsídios marca-se a presença de perspectivas Lingüísticas para o ensino, com maior relevo do que aquela tradicionalmente ocupada pelos estudos literários.

A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares. A quantidade de trabalhos, os inúmeros documentos disponíveis, as diferentes perspectivas Lingüísticas que inspiraram as ações de formação em serviço de professores de 1º e 2º graus, tudo isso torna temerária qualquer retrospectiva a propósito da Lingüística e o Ensino de Língua Materna que não se fundamente numa pesquisa analítica a ser ainda empreendida.

Posta a dificuldade, optamos por trazer para reflexão nesta retrospectiva não um balanço das conseqüências da interferência da Lingüística no ensino de língua materna, muito menos uma análise crítica de alguns de seus caminhos e descaminhos, mas um conjunto de temas, que merecem outros desenvolvimentos futuros, subsidiando respostas possíveis para três questões que nos parecem imbricadas:

- a) como compreender a demanda, real ou fictícia, feita pelos sistemas educacionais, de respostas da Lingüística para enfrentar problemas de ensino?
- b) dos subsídios fornecidos, quais estão mais presentes nas diferentes propostas curriculares que supostamente deveriam orientar a prática do ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras?
- c) que correntes da Lingüística forneceram os suportes básicos para a construção muito mais do discurso atual do que da prática atual a propósito do ensino de língua materna?

1. Ao longo dos últimos quinze anos, incontáveis questões suscitadas pela realidade educacional brasileira foram ocupando o espaço acadêmico das discussões, transformando educação e ensino em objeto de um constante e vigoroso debate interdisciplinar. Nesse período emergiram e se cruzaram muitas vozes, multiplicaram-se estudos, pesquisas e publicações que, versando sobre diferentes aspectos de uma problemática que recobre campos e interesses diversos, buscaram equacionar o fenômeno educacional em sua totalidade e complexidade.

Embora integrando desde o início a extensa pauta de problemas e dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e sendo vista como uma das variáveis do processo de perda da qualidade do ensino (em função da absoluta falta de condições para o estudo e aperfeiçoamento dos professores em seu trabalho e em função da permanente crise dos cursos de licenciatura) foi no contexto da ameaça de um imobilismo e de um pessimismo pedagógicos, gerados pela compreensão recente da escola como sendo inevitavelmente reprodutora das relações capitalistas de produção, que as preocupações sobre a formação dos professores ganharam maior relevância, audiência e ênfase na discussão.

Se as primeiras reflexões deste período centravam-se no entendimento das recentemente pensadas relações entre educação e sociedade, a passagem da década de 70 para a década seguinte foi marcada pela eclosão de angustiadas indagações a respeito do que seria possível se fazer ainda em educação. Em outras palavras, a pergunta era (e continua sendo): que chances ainda teríamos, ocupando um espaço tão pequeno, no grande, complexo e comprometido sistema educacional? Ou ainda, em que grau estaríamos condenados - consciente ou inconscientemente - a servir aos interesses do Estado capitalista?

"Ocupar brechas do sistema" foi uma expressão cunhada e largamente utilizada quando emergiram as críticas ao caráter mecanicista, a-histórico e a-dialético da concepção crítico-reprodutivista tal como se vulgarizou em nosso meio. Tais críticas buscavam viabilizar a superação de um certo imobilismo e pessimismo pedagógicos que já se avizinhavam, ameaçando ganhar terreno entre nós, embora relutássemos em aceitar a tese da desvalorização da escola e do conseqüente descompromisso com este espaço institucional que de fato era o que tínhamos de mais concreto.

A partir desse momento o apelo passou a ser fortemente dirigido à figura do "educador". Caberia a ele, de dentro da sala de aula, no ensino de 1º e 2º

graus, no âmbito de sua disciplina, na esfera da sua especialidade (e também, por que não, nas associações de classe, na militância e no engajamento políticos) começar a lutar pelas condições necessárias ao funcionamento de uma outra escola e à construção de um ensino comprometido com os valores emergentes.

A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma Política Educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação, passaria também inevitavelmente por uma transformação do trabalho do professor em sua sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo o esforço de mudança - do ensino e dos professores - resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução.

O início de uma década - que não era absolutamente uma década qualquer - colocava muitas perspectivas e frentes de trabalho, dentre elas a frente da formação dos futuros professores e da qualificação do professor já em serviço. Havia ainda um outro desafio: o do ensino da língua, da leitura e da escrita. A luta das camadas populares pelo direito à escolarização vinha provocando uma expansão da rede escolar, que começava a se ver às voltas com padrões culturais e linguísticos diferentes dos padrões dominantes, antes compartilhados pela sua seleta e exclusiva clientela. Os conflitos entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizadas pela escola (ao mesmo tempo meio e fim da prática pedagógica) assumiam (e assumiram por toda a década, como ainda hoje) proporções dramáticas. Tal situação tornava inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados.

A chegada dos anos 80 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização geral de

objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área. Tal processo resultava de pelo menos duas ordens de fatores: a já referida crise do ensino, função do despreparo da instituição escolar para as transformações quantitativas e qualitativas que a ela se impunham e a possibilidade de utilização de paradigmas emergentes recolhidos das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, que haviam iniciado seu "desembarque" no país em meados da década anterior, representados especialmente pela Linguística da Enunciação e pelas contribuições dos autores sócio-históricos no campo da Filosofia da Linguagem e da Psicologia (Bakhtin e Vygotsky, sobretudo).

No Brasil, todos os programas visando ao aperfeiçoamento de professores desenvolvidos nas décadas anteriores estiveram voltados ao "convencimento" do professor quanto à importância das "novidades" e da sua adaptação a elas. Todos foram gerados e disparados "de cima para baixo", reforçando a assimetria institucional e a dependência. Todos foram igualmente "desatentos" aos condicionantes históricos da vida e do trabalho dos professores; todos estiveram ancorados numa excessiva fragmentação, especialização e burocratização das abordagens.

Trata-se de um esquema que se tornou possível e se sustentou por tantos anos, graças (entre outros fatores) a um professor "perdido" em meio aos acontecimentos políticos e econômicos de um país cuja força da colonização está ligada à privação cultural e à dependência. Um professor igualmente perdido no "embroglio" de leis, decretos, portarias e mudanças - todas envolvendo interesses da classe dominante e do capital. Um professor cativo da função reprodutora da escola e por isso executando metas e trabalhos concebidos por outros. Formado num espaço institucional onde sempre (e ainda!) predominaram as dificuldades, precariedades, conveniências etc. Um professor cuja obrigação e responsabilidade sempre foi (e continua sendo) transmitir o saber institucionalizado e tradicional mesmo sem dominá-lo.

Trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos ou métodos e de materiais "novos", elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. Um trajeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca ora com as questões e as angústias dos professores, todas provenientes da sua prática de sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes nas escolas. O que se tenta transmitir não é o resultado de

um trabalho coletivo, construído a partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionando à sala de aula e ao ensino lhe é "comunicado" do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se.

No contexto da luta política e ideológica que se travou contra a ditadura militar e sua "modernização" a qualquer preço, gesta-se um outro ponto de vista a respeito da formação do professor e suas implicações na melhoria da qualidade do ensino. Inspirando-se na formação de pesquisadores, a construção de uma outra ordem no caos em que pareciam estar mergulhados alunos, professores, conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita deveria obrigatoriamente passar pela conquista de autonomia do professor. Uma autonomia que só seria possível através do esforço coletivo de construção de um conhecimento novo, não como "informação mais atualizada, transmitida e assimilada", mas como síntese de novos estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas. Uma autonomia que estaria estreitamente vinculada à noção de subjetividade: ser "sujeito" de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito lingüístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela.

É portanto no contexto ideológico, que se poderia resumir na fórmula "da crítica à proposta", que a Lingüística é chamada para formular propostas que permitissem apostar uma vez mais no espaço institucional da educação, evitando-se que com a democratização do país só restasse para oferecer aos sistemas de ensino o produto da reflexão crítico-reprodutivista. No conjunto das ações dos novos governadores, eleitos em 1982, estaria presente um projeto em que apostar, redesenhando-se as práticas de formação de professores e assegurando práticas escolares com a linguagem que permitissem a formação de um aluno leitor e produtor de textos. Inúmeros programas que vão desde as "cirandas do livro", "as salas de leitura" até às experiências compartilhadas de produção coletiva de livros por professores e por alunos são desenvolvidos e, afinal, oficializados nos planos curriculares.

2. Do que foi escrito no período, selecionamos para esta retrospectiva um conjunto de Planos, Programas ou Propostas Curriculares produzido por

diferentes autores, em diferentes localidades do país. Manuseamos quatorze propostas, listadas em anexo e referidas ao longo do texto pelo número que as identificam. Apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas, os documentos mais se aproximam do que se distanciam. Destacamos algumas destas aproximações, decorrentes das condições de produção destes documentos.

Inicialmente, o período em que foram escritos: de meados da década de 80 até o início da década de 90. Em 1985 é elaborada a primeira versão do que viria a ser a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* do Estado de São Paulo, cuja última edição (a quarta), data de 1991. Nesse mesmo ano, também é escrito o *Programa de 1º grau* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Esses dois documentos inauguram a série de outras Propostas que vão sendo escritas nos anos seguintes, até 1993. Um período curto e, até certo ponto, fértil. A propagação dos princípios e idéias contidos nos textos se faz de uma maneira que, naquele momento, nos surpreendia, não só nestes textos escritos, mas principalmente na divulgação oral que não tem fronteiras nem controle.

Os autores desses textos foram sempre professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus, das redes oficiais de ensino, muitas vezes participantes, durante o período de discussão e preparação dos documentos, de equipes técnicas de órgãos governamentais. Geralmente os textos tiveram ainda a assessoria ou consultoria de professores universitários, sobretudo de área da Linguística.

Os prováveis leitores desses documentos são os professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus das redes oficiais de ensino estaduais ou municipais. Podemos dizer que a escrita dos textos tinha como um de seus objetivos tornar acessível a esses leitores as idéias sobre ensino de português que estavam sendo discutidas primeiro nas universidades, depois nas Secretarias de Educação. Embora não tenhamos realizado uma avaliação mais precisa de quanto esse material foi realmente acessível ao professor, podemos afirmar que o seu conteúdo foi sendo propagado muito mais oralmente - em palestras, cursos, encontros - do que pela sua leitura. Interessante também é que muitos dos textos se apresentam em diferentes versões, escritas seguidas e provisoriamente, sendo reelaborados a partir das observações que os professores fariam após suas leituras. Desse modo, pretendia-se tornar os professores não só leitores, mas também co-autores dos textos.

Ao lado da preocupação com a divulgação e com o acesso ao grande número de professores, a escrita desses textos teve ainda um objetivo de **documentar, registrar** as reflexões, críticas, propostas alternativas que se realizavam no período. Hoje é possível ler esse material e depreender não só as propostas para o ensino de português, mas também as contribuições que as teorias sobre a linguagem deram ao ensino de português.

Todos os documentos têm em comum a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa e a proposta de **mudança** desse ensino. Mudança que seria efetivada em um processo contínuo de discussão, com a participação do professor. Não seria mais uma mudança imposta pelos órgãos oficiais.

A mudança está presente nos documentos: na fundamentação teórica utilizada, na escolha dos tópicos abordados e na própria organização dos textos. Uma leitura desse conjunto de textos permite reconhecer uma organização que passa por alguns **tópicos recorrentes**. Destacamos, aqui, quatro tópicos que revelam a postura que esses documentos pretendiam imprimir ao ensino de língua materna. É aqui que as **aproximações** se fazem mais claras. Praticamente todos os textos explicitam uma **concepção de linguagem** que fundamenta todo o trabalho a ser realizado no ensino. Decorrente dessa concepção de linguagem, um conceito básico é o de **texto**, que está presente em muitos dos documentos. A relevância do **aspecto social da linguagem** e de suas conseqüências para o ensino é destaque de treze dos quatorze textos analisados. Finalmente, a proposta de uma nova **organização do ensino de português** encerra a maioria dos documentos.

Passemos, então, a uma discussão de como esses quatro tópicos se fazem presentes nas quatorze *Propostas* analisadas.

A **concepção de linguagem** explicitada nos documentos (é importante notar que existe essa preocupação em explicitar, indicando que é entendido que as propostas apresentadas decorrem da concepção assumida) centra-se na noção de interação verbal:

Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos

como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (D.2: 9)

Tal concepção [lugar de interação humana] relacionada à Linguística da enunciação, é a que embasa esta proposta em virtude de possibilitar uma abrangência maior do fenômeno lingüístico. Valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, supõe a referência a uma situação, a um contexto específico, na pendência do qual a interação se realiza. Daí a necessidade de que a linguagem seja trabalhada em situações autênticas, isentas tanto quanto possível de artificialismo. A escola deve possibilitar tais vivências deixando transparecer o caráter natural, espontâneo e utilitário da linguagem. (D.3: 8)

Quando as pessoas falam exercem uma certa influência no meio em que produzem estes atos lingüísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, “constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala”, além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.

Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política ... (D.7: 08)

...Reiteramos a importância do processo de interação, através do qual se dá a relação professor-aluno.

Torna-se, desse modo, prioritário, um enfoque da Língua centrado na interlocução, ou seja, em um processo dialógico capaz de fazer o aluno produtor da sua linguagem. (D.11: 13)

A partir dessa concepção, ficam também explicitadas, em vários documentos, a relação sujeito-linguagem e o conceito de dialogismo:

Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de

criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.

Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como a articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem esse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém, temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criam vínculos via atividade verbal. (D.9: 18)

Há uma evidente inter-relação entre linguagem e sociedade, já que são realidades inseparáveis. De um lado, é o trabalho que constitui o homem como um ser social, e sua relação com a sociedade se constitui pela linguagem, ao mesmo tempo que a constitui. Por outro lado, a linguagem é também trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos. (D.4: 94)

Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem pelo sujeito se dá de forma interativa. Não se trata, porém, de um sujeito abstrato e ideal, mas do sujeito mergulhado no social, e na contradição que o envolve.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada. (D.6: 53)

Como consequência dessa concepção de linguagem, o texto adquire relevância, antes inexistente, no ensino de língua. De secundário em relação à

gramática, o texto passa a ser o centro do ensino, conforme mostram as passagens a seguir:

Porém, norteadas por uma concepção sócio-interacionista que vê a interlocução como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos, a condução do processo de ensino/aprendizagem toma o texto como unidade significativa da língua. (D.4: 106)

Mais do que adquirir relevância, muitos documentos apontam o texto como o centro do ensino:

Creemos que o trabalho com o texto - não apenas como pretexto para se ensinar gramática -, com a análise de conteúdo - não a mera transposição de frases do texto para se responder às perguntas de interpretação - e com a estrutura, além da produção de texto e o trabalho com a literatura devam se constituir no núcleo do nosso ensino. (D.5: 7)

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. (D.6: 53)

Alterar este quadro implica fundamentalmente colocar o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa... porque o acesso ao conhecimento historicamente produzido ocorre através de textos... porque as pessoas se expressam e se comunicam através de textos... porque o pensamento se constitui através de textos... porque a função social da linguagem é exercida através de textos... porque são objetivos do ensino da Língua Portuguesa dar condições ao aluno de apropriação do conhecimento historicamente produzido, de comunicação com as pessoas que constituem a sociedade, de organização e desenvolvimento do pensamento, de uso eficiente da linguagem em sua função social, de uso adequado da linguagem nas mais diferentes situações de comunicação - enfim de desenvolvimento de sua competência comunicativa como enunciador (falando, escrevendo) e como receptor (ouvindo e lendo). (D.10: 25)

O estudo do texto não pode ser mera tradução das mensagens contidas nos parágrafos. É imprescindível estudar sua organização: como se inicia, como se desenvolve, como termina, como se intitula.

Um texto não pode ser utilizado como mero pretexto para o aluno retirar sinônimos, classes gramaticais, etc. O estudo do vocabulário e da gramática deve ser contextualizado, ou seja, em íntima conexão com o sentido maior do texto. O diálogo permanente do aluno e do professor com o texto e com o contexto - através do FALAR - OUVIR - LER - ESCREVER - é que tornará a leitura produtiva, aprimorando e ampliando a capacidade comunicativa do indivíduo. (D. 11: 13)

Em todos os documentos, há também a afirmação explícita de que a **variação Lingüística** é inegável. Em contraponto a uma visão que apregoava a unidade Lingüística e, com base nessa unidade enfatizava a dicotomia certo/errado na linguagem, as Propostas Curriculares assumem o que os estudos lingüísticos já vinham afirmando há algum tempo. Em todos os textos ocorrem considerações sobre aspectos sociais da linguagem e sobre o papel da escola frente a essas constatações:

A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade Lingüística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade. (D.1: 4)

A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma, mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. As variedades Lingüísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (D.2: 7)

Como conseqüência do reconhecimento inegável da variedade Lingüística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam:

É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito,

fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (D.1: 23)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade Lingüística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (D.2: 8-9)

Em função dessa perspectiva, cabe ressaltar a nova visão de língua que daí advém, como um complexo de variantes - condicionadas por fatores regionais, sociais, situacionais - no interior do qual se situa tanto aquela, que o aluno já detém, como a que a sociedade privilegia: a variante padrão ou norma culta.

Desse modo, cabe à escola, como objetivo primeiro para o ensino de português, levar o aluno à aquisição de mais esta variante, oportunizando-lhe acesso aos bens culturais armazenados pela sociedade. (D.3: 8)

Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade Lingüística do aluno, mas para que se acrescentem a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais. (D.4: 99)

Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a

escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania. (D.4: 103)

Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade Lingüística socialmente privilegiada... (D.5: 7)

As variedades Lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias. (D.6: 54)

Os estudos e pesquisas acerca das variedades Lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura. (D.8: 1-2)

A instrumentalização, o terceiro passo, consiste na apropriação pelos alunos dos instrumentos culturais necessários à luta social que conduzirá a libertação das condições de exploração. No caso do ensino de Língua, trata-se do momento em que o professor coloca à disposição do aluno os conhecimentos de que necessita para a apropriação do modo de falar e escrever estabelecido pela sociedade como aceitável e assim situar-se em condição de interação com todas as pessoas e todos os grupos sociais. É este o momento mais explícito de ensino em que do professor é exigida uma competência

profissional específica - domínio do conteúdo linguístico e do modo de tratamento pedagógico. (D.10: 14)

Tal posicionamento pressupõe um enfoque que leva em consideração as variantes Linguísticas utilizadas tanto pelo professor, como pelos alunos, de maneira diferenciada, de acordo com a situação de comunicação. Por tal razão, partimos da oralidade, valorizando a cultura e o falar que os alunos já detêm, de modo que possam se desinibir, aprendendo a emitir opiniões. Entretanto, para efetivar um processo de aprendizagem verdadeiramente interativo, cabe ao professor possibilitar também aos alunos o acesso a outras variantes Linguísticas, inclusive à considerada como "dialecto" padrão. (D.11: 13-14)

A língua é um sistema à disposição do indivíduo e está inserida num contexto sócio-cultural. Assim as diferenças linguísticas são decorrentes das diferenças sociais e não podem ser tratadas como aberrações, erros, etc. ...A escola deve partir da vivência do aluno, respeitar o registro por ele utilizado, para ensinar-lhe a língua-padrão, aquela considerada como correta e culta. (D.12: 8)

Acredita-se que a modalidade que a criança domina faz parte do seu convívio familiar social e deve ser valorizada, ou seja, deve ser ouvida e considerada como elemento desencadeador do processo de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Dessa forma, a criança estará mais receptiva para entrar em contacto com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e da clareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma Linguística a uma situação de interlocução, o aluno amplia seu conhecimento da língua. (D.13: 27)

Os documentos analisados geralmente encerram-se com uma proposta de **organização** das aulas de português que reflita a priorização atribuída ao texto, e o entendimento da linguagem como forma de interação. Na realidade, este encaminhamento metodológico, que, na maioria dos textos é delineado de forma a possibilitar ao professor uma organização pessoal, aponta em uma direção que tenta substituir a organização tradicionalmente existente e que está presente nos livros didáticos de português - leitura, gramática e redação. Os documentos enfatizam que o ensino se organizará em **práticas**, e não em uma **lista de conteúdos**:

É por isso, aliás, que todo o programa de Língua Portuguesa se organiza em práticas, e não em conteúdos, como os demais

componentes, uma vez que o conteúdo de Língua Portuguesa é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade Lingüística de origem. As práticas de leitura, produção de textos e análise Lingüística de textos visam a alcançar, em cada série, um objetivo. O conjunto dos objetivos, na verdade, define um só objetivo para todo o primeiro grau: que o aluno, ao final de oito anos de escolarização, seja capaz de ler e escrever, dominando a modalidade escrita da língua padrão. (D.2: 10)

Assim, o texto determinará atividades Lingüísticas, as quais se desdobrarão em práticas, pois, no ensino de língua, o conteúdo é a própria língua. Dessa forma, nas aulas de português o professor deverá trabalhar com os usos da linguagem (atividades Lingüísticas) e com atividades de operação e reflexão (atividades epilingüísticas) para, posteriormente, chegar a um trabalho de sistematização gramatical (atividades metalingüísticas). (D.4: 109)

Assim sendo, o conteúdo desta proposta prioriza a leitura, a produção de textos e a análise dos fatos lingüísticos através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua pelo aluno, em situações diversas de vida.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos de maneira integrada e harmoniosa, através de três práticas que, por interagirem e interdependerem umas das outras, apenas didaticamente aparecem arroladas neste programa como Prática de Leitura, Prática de Produção de Textos e Prática de Análise Lingüística. (D.3: 8)

Enfatizam, ainda, que o ensino da gramática - que, no ensino tradicional é prioridade e constitui o eixo da sua organização - é posterior ao domínio e ao uso da linguagem:

Preconiza-se, pois, uma orientação metodológica básica: o uso efetivo da língua em suas diversas variedades constitui condição de análise dos fenômenos lingüísticos e literários. Num primeiro momento, esta análise visa a auxiliar a compreensão dos textos lidos ou a aproximação do texto produzido às formas da língua de cultura, para apenas num segundo momento a reflexão sobre a própria língua e sobre o fenômeno literário ser o objeto do ensino. (D.8: 14)

A Comissão empenha-se em que o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada como instrumento de aprendizado do aluno. (D.8: 28)

Ainda nesta direção, o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar, não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real.

A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo. Os conteúdos, portanto, serão sempre os mesmos; os objetivos estarão pautados no domínio da fala, da leitura e da escrita, domínio este que será mais complexo quanto maior for o grau de ensino. (D.9: 18)

O ensino da metagramática constitui-se uma segunda direção do trabalho de análise Lingüística, caracterizando-se predominantemente como reflexão sobre fatos lingüísticos específicos e pelo decorrente domínio da nomenclatura específica. Desse modo, caberá desenvolvê-lo somente a partir do final do 1º grau (7ª série), momento em que o aluno já alcançou um razoável domínio lingüístico. (D.10: 30)

Em nossa concepção de ensino da Língua, a Gramática - disciplina (isto é, a gramática normativa) não deve ser priorizada, pois apresenta os conteúdos gramaticais de maneira desvinculada do uso, a partir de nomenclaturas, regras e classificações que em nada ampliam a capacidade comunicativa e crítica dos alunos. (D.11: 14)

O currículo foi dividido em três práticas: leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos, sendo que o último item estará sempre em função dos outros dois, já que o que interessa é a gramática de uso e não, a gramática desvinculada do processo ensino-aprendizagem da língua. (D.12: 8)

Considerando que o conteúdo de Língua Portuguesa é a própria língua, e esta o aluno já domina na modalidade oral na sua variedade de origem; não se deve dar ênfase ao ensino da metalinguagem ou gramática normativa nas séries iniciais, e que a sistematização metaLingüística ocorrerá a partir da 5ª série, propõe-se um ensino centrado no conteúdo básico que é a própria língua, manifestando-se em três práticas fundamentais: prática da leitura; prática de produção de texto; prática de análise Lingüística. (D.13: 29)

3. A leitura dos documentos, que nos parecem representativos de uma época, revelam a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna: a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um

produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise Lingüística.

Ainda que possam ser apontados nos documentos os deslises próprios da divulgação e da vulgarização de conceitos científicos, é inegável que a Lingüística da Enunciação, em suas diferentes correntes, forneceu os subsídios teóricos mais importantes para a construção dos sentidos postos em circulação na área do ensino de língua materna. No entanto, às posições defendidas pela Lingüística da Enunciação associam-se noções de sujeito discursivo elaboradas no interior do marxismo bakhtiniano e vygotskyano, sujeito histórico que se manifesta em textos. E aqui, no estudo de textos, tanto conceitos cunhados no interior da Lingüística Textual - coesão, coerência, informatividade, textualidade, intertextualidade etc. - quanto conceitos cunhados numa disciplina crítica como a Análise do Discurso de linha francesa acabam sendo "compatibilizados" à força e seguramente às vezes inconscientemente. A Sociologia da Linguagem, mais do que a Sociolingüística em termos estritos, é a terceira disciplina Lingüística a subsidiar as tomadas de posição dos planos curriculares manuseados nesta retrospectiva, no sentido de que as variedades aparecem como um pano de fundo de diferenças culturais, da luta pelo poder e de espaço da atuação política do professor de língua portuguesa.

Resta saber se a contribuição aportada pela Lingüística, no contexto da pressão ideológica da necessidade de ultrapassar a crítica para produzir propostas, terá sido uma resposta historicamente produtiva e coerente com os objetivos de evitar um imobilismo e um pessimismo pedagógicos, ocorreu sem cair no engodo de trabalhar no interior de um sistema educacional anacrônico, meramente resguardando com novas palavras seus objetivos últimos de reprodução social.

(Recebido em 15/04/1996. Aprovado em 20/05/1996)

#### LISTAGEM DOS DOCUMENTOS MANUSEADOS

- 1- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2ª versão) e 1991 (4ª edição).

- 2- Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Programa de 1º grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.
- 3- Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular.
- 4- Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.
- 5- Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. "Língua: articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, nº 9, agosto/1987.
- 6- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2ª tiragem.
- 7- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2ª versão.
- 8- Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986.
- 9- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991.
- 10- Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para Crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português - 1º e 2º graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995.
- 11- Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991.
- 12- Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1º e 2º graus. Belo Horizonte, MG, 1987.
- 13- Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1º grau. Campo Grande, MS, 1989.