

A LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS: INSTRUMENTOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Patrícia Ribeiro de Andrade (UNEB)*¹
patricia_campus5@yahoo.com.br

1. Introdução

Há décadas, a linguística consta dos currículos dos cursos de Letras em universidades brasileiras e, à medida que se desenvolve, tem tornado possível a realização de muitas pesquisas voltadas para o ensino de língua materna, na educação básica. Porém, os resultados desse crescimento ainda são pouco notados na formação dos estudantes, haja vista as contínuas críticas, vindas de vários segmentos da sociedade, as quais refletem um sentimento geral de que os alunos não sabem ler, não sabem escrever e nem falar (!). Quem trabalha na área de formação de professores consegue vivenciar de perto essa angústia e, certamente, a experimenta de forma intensificada por perceber que a universidade promove poucas mudanças na atuação do professor de português, que continua reproduzindo aquele velho ensino que não forma.

Mesmo considerando que o insistente fracasso da educação brasileira não é função de eventos isolados, mas de uma confluência de razões, especialmente razões de ordem social, ainda assim, o apreendido insatisfatório daquilo que se configura como objeto do ensino do português (leitura, produção de texto e análise linguística), figurará como um problema que se impõe reiteradamente aos estudos do assunto.

O presente trabalho discute um projeto que visa a construção de ferramentas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino do português. O projeto foi delineado a partir de hipóteses que se forma-

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde coordena o projeto de pesquisa "A fala dos estudantes da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus-Ba", vinculado ao Grupo de Pesquisa "Múltiplas linguagens: estudo, ensino e formação docente" (Certificado pela Universidade do Estado da Bahia).

ram ao começarmos a perceber que há certa resistência à linguística, por parte dos professores da educação básica, embora estes não se furtem a reproduzir algumas partes do discurso dessa ciência que lhes parecem “politicamente corretas”.

A primeira dessas hipóteses é a de que os professores que têm ainda a linguística como uma “ilustre desconhecida”, rejeitam-na, de forma categórica, em função de uma muito difundida crença de que ela prega que tudo que se fala e se escreve está correto, independentemente de contextos de uso. Sendo assim, qualquer tentativa de levar o conhecimento dessa ciência a tais professores vai necessariamente ter de passar por uma profunda desconstrução ideológica.

A segunda hipótese considera que os professores que tiveram oportunidade de estudar linguística, principalmente as correntes ditas funcionalistas, que deram origem a um grande número de trabalhos destinados ao ensino de língua, embora tenham uma ideia diferente sobre a linguística, daquela que têm os professores mencionados anteriormente, não conseguem acionar o conhecimento adquirido por que é difícil estabelecer uma ponte entre o que aprenderam e o que a escola quer que ensinem.

Entendemos que um salto neste sentido só acontecerá a partir do momento em que a oralidade fizer parte do programa da disciplina língua portuguesa, na educação básica, não porque esta deva ter primazia, mas porque, isto representaria uma mudança na compreensão do que seja língua e, por conseguinte, abriria as portas para um ensino que considere a gramática internalizada, como apontam Perini (2002) e Possenti (1997). Além disso, ampliaria o entendimento do que seja a menor unidade da língua, o texto, e que toda análise linguística deve ser contextualizada (KOCH, 1991; NEVES, 2003; ANTUNES, 2002).

A terceira hipótese é a de que, a partir do conhecimento gerado pelo estudo de construções discursivas desses professores, será possível quebrar resistências que impedem mudanças no ensino e fazer proposições em função de um trabalho com língua materna, fortemente norteado pela linguística, trabalho este que levará a um aprendizado mais significativo, na formação inicial.

Tendo em vista o problema aqui levantado, discutiremos procedimentos que, acreditamos, podem vir a indicar respostas a este. Tais procedimentos envolvem a busca pelo conhecimento daquilo que os professores sabem e pensam sobre a linguística e, posteriormente, a realização de um trabalho junto a eles, tendo como suporte as diversas correntes da linguística, de forma a instrumentalizá-los pedagogicamente, para um trabalho mais adequado com o objeto de ensino do português.

Com a realização do trabalho que ora apresentamos, pretendemos alcançar dois grandes objetivos: i) contribuir com os estudos voltados para a melhoria do ensino do português na educação básica; ii) propor um caminho para se estabelecer uma efetiva parceria de trabalho entre a universidade e escola básica, visando o aperfeiçoamento do aprendizado do português.

E, relativamente às atividades a serem desenvolvidas, temos como objetivos específicos: i) interpretar as construções discursivas de professores da educação básica, sobre as contribuições da linguística para o ensino do português, à luz da análise do discurso; ii) construir métodos de abordagens do objeto do português, juntamente com professores da educação básica, tendo como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua materna, a Sociolinguística, linguística textual, análise do discurso, e as abordagens cognitivista e sociocognitivista dos processos de leitura e produção de texto.

2. O que pensam, o que sabem os professores da educação básica sobre a linguística?

Uma vez que o objetivo da pesquisa é, a princípio, conhecer o discurso do professor, cabe apresentar neste esboço alguns dos conceitos e categorias da análise do discurso que nortearão a realização do trabalho.

A análise do discurso surge, conforme explana Mussalim (2001), na década de 1960, na França, fundamentada nas concepções políticas do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux. A evolução dessa disciplina se faz na convergência de estudos de ordem política, encontrando respaldo científico na linguística estrutura-

lista da época, a exemplo da abordagem do filósofo Althusser, em *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* (1970):

A linguística, então, aparece como um horizonte para o projeto althusseriano da seguinte maneira: como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia. (MUSSALIM, 2001, p. 104).

Na altura, as pesquisas eram feitas na perspectiva da linguística dita formal, em que a língua é analisada fora de seu contexto de uso, considerando-se apenas aspectos internos, exclusivamente estruturais. Atribui-se, então, à estrutura da língua toda responsabilidade pelo seu funcionamento. A língua é autônoma e funciona unicamente em consonância com seus dispositivos estruturais. Essa concepção de língua, amplamente aceita, até a segunda metade do século XX, possibilitou ao Estruturalismo manter uma hegemonia nos estudos da linguagem.

Saussure é o pioneiro nessa busca pela unificação da linguística. É, pois, nesse intuito que esse linguista estabelece que a língua é um sistema autônomo, composto por elementos denominados signos. A partir da proposta saussuriana, a abordagem que se faz é da língua na sua imanência, o que propiciou a constituição de métodos próprios de investigação, e a elevação da linguística ao *status* de ciência. A língua, então, passa a ser vista apenas como estrutura, tendo como níveis de análise a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Conforme Lucchesi (1998),

Para Saussure o universo da linguagem, por seu caráter heterogêneo e plural seria incognoscível. Em contrapartida, a língua, dada a sua natureza unitária e homogênea, constituiria, para o linguista, o seu objeto de estudo por excelência. (LUCCHESI, 1998, p. 44),

Tais formas de se explicar o fenômeno são pouco elucidativas no que se refere ao seu emprego enquanto prática social. Novamente considerando as palavras de Lucchesi: "Para dissociar a língua do seu existir concreto, é preciso separá-la também de sua história, ignorando o processo ininterrupto de transformações que é inerente à sua constituição". (LUCCHESI, 1998, p. 45).

Assim, Michel Pêcheux, imprime outros rumos à nova ciência que surge:

É neste contexto que nasce o projeto da AD. Michel Pêcheux, apoiado numa formação filosófica, desenvolve um questionamento crítico sobre a linguística e, diferentemente de Dubois, não pensa a instituição da AD como um progresso natural permitido pela linguística, ou seja, não concebe que o estudo do discurso seja uma passagem natural da Lexicologia (estudo das palavras) para a análise do discurso. A instituição da AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. (MUSSALIM, 2001, p. 105).

No Brasil, a análise do discurso é consolidada por Eni Orlandi, cuja obra é tomada como suporte para o embasamento da pesquisa que ora apresentamos.

A contribuição que almejamos oferecer ao meio acadêmico é de ordem teórica, uma vez que buscaremos abordar o discurso do professor no que se refere à linguística. Constituímos esse objeto por entendermos que, quanto mais aprendermos sobre as “vozes” que conduzem a prática docente, mais aptos estaremos a ajudar, se é este o nosso desejo.

É bastante corrente a prática de “observar” o professor e depois partir para a crítica ferrenha ao seu trabalho. Até quando falamos com eles, parece que fazemos com o intuito de confirmar aquilo o que já sabemos e assim ampliamos nosso poder de fogo contra a sua prática “ultrapassada”. E surgem as teorias e os métodos de trabalho com a ilusão de salvar o ensino.

E por que isto não tem acontecido, compreendemos que os caminhos devem ser reconfigurados. Ao invés de observar este professor e apenas falar sem jamais escutá-lo, talvez seja pertinente ouvir, de verdade, o que eles também têm a dizer sobre nós, os “pensadores” de sua prática e de suas atribuições, na tentativa de, ao interpretá-los, possamos nos reinterpretar.

Nas palavras de Orlandi, os dizeres funcionam como pistas para a construção do conhecimento.

Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em

outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (ORLANDI, 2005, p. 30)

Os “dizeres” do professor provavelmente devem começar a funcionar como ponto de partida para quaisquer outros discursos lhes avaliem.

É na tentativa de explicitar o que está por trás da aparente resistência dos professores ao pensamento da linguística, no que concerne ao ensino de língua, que utilizaremos os métodos e as categorias propostas pela análise do discurso, registrando, para controle da pesquisa, as construções discursivas por eles produzidas.

Os procedimentos analíticos da análise do discurso serão ferramenta de estudo para o trabalho, por se constituírem os recursos mais apropriados para se trazer à tona os implícitos do discurso sobre o qual repousa a manutenção de práticas pedagógicas que temos considerado ineficientes. Se o discurso “é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005), há que se identificar tais efeitos, compreender como eles são apreendidos e a partir daí (re)construir.

Sendo discurso o meio através do qual o homem se relaciona com o seu meio natural e social, e por intermédio deste os eventos da realidade sofrem deslocamentos ou ficam inalterados, então, o conhecimento profundo do discurso dos professores é condição necessária para conhecer seu pensamento e manter com este um diálogo que nos permita compreender e atuar na sua realidade, de modo a explicitar a ideologia que subjaz a defesa do ensino tradicional, trabalhando na perspectiva de sugerir visões outras sobre o instituído.

Neste sentido, nos ocuparemos de identificar os contextos imediato e amplo, explicitando de que modo o contexto sócio-histórico vem determinando as condições de produção discursiva. Assumir essa posição significa percorrer os caminhos do interdiscurso que

...consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. (ORLANDI, 2005, p. 34).

Na observância do “como” se dão as construções discursivas, a concepção de sujeito do discurso tem relevância fundamental. Este

é um sujeito que deverá ser compreendido a partir da confluência de leituras que o considerem como o sujeito do inconsciente e da ideologia.

Todo enunciado [...] é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. (ORLANDI, p. 59).

Estes e outros dispositivos de análise serão acionados para tentarmos encontrar as respostas para o problema que ora inscrevemos. E, conforme dissemos anteriormente, interpretar o discurso do professor sobre a linguística é uma das etapas da pesquisa e esta é o cerne do projeto. Entretanto, é nosso objetivo também poder estabelecer com esse professor um trabalho de parceria, através do qual buscaremos auxiliá-lo no desenvolvimento de suas atividades com língua materna, ao tempo em que aprenderemos com ele a construir novos rumos para a formação de professores. Insere-se, então, a outra fase que denominamos etapa prática, a qual se guiará pelas propostas de ensino do português oferecidas por vertentes funcionalistas da linguística.

3. Instrumentos para a educação básica

O objeto do ensino de português na formação inicial é contemplado pelas atividades de leitura, escrita e análise linguística, como bem se sabe. A escola não deixa de cobrir essas atividades, mas as têm desenvolvido de forma assistemática e, por vezes, absolutamente contraproducente. Mas, não desejamos aqui manter o procedimento que critica ferozmente a forma como a escola conduz o desenvolvimento dessas habilidades pelo estudante. Queremos, sobretudo, apresentar um breve panorama do referencial teórico que embasa a fase prática da pesquisa.

A proposta é trabalhar com professores de língua portuguesa, da educação básica, de escolas públicas, na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA. Pretendemos constituir um *corpus* contendo o discurso de professores sobre o objeto do ensino do português e sobre o seu interesse pelas contribuições da linguística para o trabalho pedagógico. Nesse intuito, realizaremos, durante um semestre, encontros se-

manais para estudo e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua materna, além do estudo de obras na linha da Sociolinguística, linguística textual, análise do discurso, cognitivista e sociocognitivista sobre os processos de leitura, produção de texto e análise linguística.

Além de abordagens teóricas, em que buscaremos demonstrar a relevância desses postulados para o ensino, os encontros servirão para realizar o planejamento das aulas, bem como para organização de material didático. Ou seja, a função do trabalho com os professores é promover a ação/reflexão/ação, visando construir, junto com eles, uma concepção de língua e de ensino de língua que leve a procedimentos pedagógicos mais significativos. Tais ações refletem a hipótese levantada anteriormente de que os construtos teóricos por si e nem mesmo as propostas de ordem mais prática que sejam terão uma resposta, se não houver um trabalho de perto com os professores.

Esta etapa prática do trabalho será fundamentada pelos estudos da “linguística aplicada” (em sentido mais amplo do que costumamos encontrar, a despeito do ensino de línguas estrangeiras), baseados na Sociolinguística, como as obras de Sírío Possenti (1997); Bagno (2001, 2002); Mattos e Silva (1997); Neves (2003), os quais chamam atenção para a importância do estudo da diversidade do português do Brasil, demonstrando como funcionam as variantes de uma regra variável e como o professor pode descrever os diversos registros, a fim de que o aluno compreenda a situacionalidade desse uso.

O ensino de língua a partir de textos orais é outro ponto fundamental a ser trabalhado na etapa prática. Para isto, servirão de suporte teórico, os trabalhos de Antunes (2002); Geraldí (1997, 2001); Koch e Travaglia (1991); Marcuschi (2004); Kaufman e Rodríguez (1995). Esses estudos abordam tanto o funcionamento dos textos, bem como apresentam sugestões para trabalho com os mesmos, sua leitura e produção.

A leitura e a produção de textos são competências amplamente estudadas na atualidade. O suporte teórico de tais competências serão abordados na etapa prática da pesquisa através das obras de Kaufman e Rodríguez (1995); Solé (1998); Geraldí (1997) Kleiman (1998); Alves (2001); Geraldí (1997); Brito (1997), em que, além de

poder compreender os processos cognitivos envolvidos no aprendizado da leitura e da produção textual, será possível aprender como trabalhar a formação do gosto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontros e interação*. São Paulo: Parábola, 2002.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: os dilemas da educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. 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, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (orgs.) *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

GARRIDO, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Cortez, 2004.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes; UNICAMP, 1989.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que ensina*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: [Pontes?], 2005.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.