



A "NOVA LINGUAGEM" NOS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS (THE "NEW LANGUAGE" IN THE NEW COURSE BOOKS)

Sílvia Helena Barbi CARDOSO (Faculdade de Americana)

ABSTRACT: *Based on the Discourse Analysis theoretical perspective teaching, this article aims at discussing some aspects of the teaching of Portuguese language in Brazilian high-schools. It argues that this practice is sometimes condemned to the low quality of course books.*

KEYWORDS: *Discourse Analysis; discourse; Portuguese teaching/learning.*

0. Introdução

A busca de nova prática pedagógica com uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem, fundamentada numa visão sócio-interacionista de linguagem e centrada no texto, iniciou-se na década de 80, com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início da década de 70.

Essa prática anterior tinha um caráter essencialista, conteudista, tecnicista. Limitada à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático, resumia-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura, e não atendia a uma nova realidade educacional, ocasionada, entre outros fatores, pela expansão ampla do ensino fundamental nas últimas décadas, a qual trouxe como consequência o fato de que nossa escola deixou de ser uma escola de elite para incorporar contingentes de todas as classes sociais, inclusive da classe baixa.

Mais recentemente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (que se dizem "uma síntese do que foi possível aprender e avançar" a partir da década de 80), procurando atender à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 20/12/96), a qual remete à União a incumbência de formular um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, surgem como uma resposta a essa necessidade de a escola se preparar melhor para a sua nova clientela, através da mudança de currículos, de materiais didáticos e da postura do professor.

Discutimos neste trabalho, com base no exame de alguns livros didáticos que circulam em nossas escolas de ensino fundamental, alguns equívocos remanescentes da prática educativa anterior à proposta de mudança e alguns equívocos resultantes de uma má interpretação da proposta atual.

1. Uma proposta de mudança

Geraldi et alii (1996) analisam quatorze documentos representativos do trabalho pioneiro de mudança que se iniciou no país na década de 80, precursor dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em todos os documentos, contrapõe-se a uma visão que apregoava a unidade da língua portuguesa em todo o território nacional (visão que



se pode dizer hegemônica até a década de 70) uma nova visão que reconhece a diversidade do português em diversos níveis.

Em todos os documentos, revela-se o despreparo da escola para enfrentar o problema da variação lingüística e a preocupação de se tomarem medidas urgentes. Pontos comuns nos documentos: 1. a língua falada em um país não é um sistema homogêneo, mas um complexo de variedades determinadas por fatores sociais, regionais e situacionais, as quais não podem ser consideradas "erradas" ou "inferiores"; 2. a democratização do ensino no Brasil revelou que a língua portuguesa é constituída de uma variedade que abrange aspectos de pronúncia, de vocabulário, de sintaxe, e de modos de organizar e representar a realidade; 3. a escola não está preparada para essa diversidade; 4. a escola tem por função ensinar a variedade socialmente privilegiada, ao mesmo tempo que deve respeitar as variedades de menor prestígio dominadas pelos alunos; 5. ensinar a variedade socialmente privilegiada implica em levar o aluno ao domínio da norma padrão e culta, dando-lhe condições de responder às exigências do texto escrito; 6. o domínio da língua culta pelo aluno deve somar-se ao domínio que o aluno já tem de sua variedade de origem, naturalmente adquirida; 7. sem o domínio da língua culta pelas camadas socialmente desfavorecidas, torna-se impossível a democratização do acesso a bens culturais e à participação política; 8. as variedades lingüísticas devem ser utilizadas, de maneira diferenciada, de acordo com a situação de comunicação; 9. deve-se partir da experiência do aluno, valorizando-se primeiro sua variedade lingüística e sua cultura, para em seguida levá-lo ao acesso da língua padrão.

Destacamos aqui muito resumidamente, com respeito à concepção de linguagem explicitada nos documentos, alguns dos pontos apontados por Geraldí como sendo comuns às propostas examinadas: 1. a interação verbal é fonte primeira da constituição da própria linguagem; 2. quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita, a interação verbal é o meio pelo qual adquirimos a linguagem; 3. a linguagem só tem existência efetiva na interação; 4. é na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso; 5. é preciso que, na escola, se trabalhe a linguagem em situações autênticas, isentas de todo e qualquer artificialismo; 6. a escola deve possibilitar vivências em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo da linguagem; 7. o aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato; 8. a linguagem é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes; 9. através da linguagem o aluno cria compromissos com o professor e o professor com o aluno; 10. é no processo de interação que se dá a relação professor-aluno; 11. cabe à escola devolver a palavra ao aluno; 12. a linguagem organiza nossa atividade mental e articula nossa visão de mundo; 13. o diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém, ou seja, a um interlocutor, virtual ou não; 14. os interlocutores se constituem mutuamente, pois o interlocutor condiciona o dizer e a forma de dizer; 15. a linguagem é trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos; 16. todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

Como decorrência desses valores, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de língua materna. O "conteúdo" a ser trabalhado na sala-de-aula é a própria linguagem, através de três práticas interdependentes: leitura, produção de textos e análise lingüística.



Vejam alguns dos enunciados que revelam essa prioridade dada ao texto já nas iniciativas das Secretarias de Educação, precursoras das Propostas Curriculares Nacionais: 1. todo o programa de língua portuguesa se organiza em práticas e não em conteúdos; 2. o texto determinará as atividades lingüísticas; 3. o conteúdo de língua portuguesa é a própria língua; 4. o objetivo para todo o primeiro grau é que o aluno seja capaz de ler e escrever, dominando a modalidade escrita do português padrão; 5. a sistematização gramatical será uma decorrência de atividades de uso da linguagem e de atividades de operação e reflexão; 6. deve-se priorizar a leitura e a produção de textos e a análise de fatos lingüísticos através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua, em situações diversas da vida; 7. as práticas de leitura, de produção de textos e de análise lingüística são interdependentes; 8. a análise lingüística estará sempre em função da leitura e da produção de textos; 9. a gramática normativa não deve ser priorizada, pois apresenta 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.

Esses documentos, representativos de uma época, se apóiam nas posições defendidas pela Lingüística da Enunciação, às quais se associam as noções próprias da concepção sócio-interacionista de linguagem (marxismo bakhtiniano e vygotskyano), certos conceitos cunhados no interior da Lingüística Textual, como "coesão", "coerência", "textualidade", "intertextualidade", "informatividade", e ainda conceitos cunhados na Análise do Discurso de linha francesa.

Nesse enfoque da linguagem, que se pode dizer sócio-histórico, o que se visa não são apenas as formas de organização dos elementos que constituem o texto mas também as formas de instituição de seu sentido, ou seja, as condições de produção do discurso. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, ler, escrever, citar, analisar, reproduzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar etc. são práticas em que a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o lingüístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-lingüístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), através de sujeitos interagindo em situações concretas.

2. A questão discursiva

Nas últimas décadas, a Sociolingüística tem ocupado lugar decisivo na busca de soluções para se sair de uma visão elitista de linguagem (que desconsidera as variedades de origem do aluno), mas sem que se caia numa postura populista de desprezo pela língua culta. A noção de certo/errado se desloca com a tentativa de eliminação de certos preconceitos lingüísticos, na verdade, preconceitos sociais. Passa-se a considerar que a linguagem que o aluno traz de casa não é inferior nem errada, nem rudimentar, e não precisa ser substituída por outra que é (ou deveria ser) transmitida pela escola, porque essa variedade é apenas diferente, tendo sua própria e eficiente estrutura lingüística. A escola tem, então, a missão de fazer com que os educandos, sem abandonarem o uso da "gramática errada", ou sem substituírem a "errada" pela "certa", adquiram a língua padrão como se fosse uma segunda língua - que eles cheguem à



competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam.

Em que pese tal avanço, defendemos, porém, com base numa visão de linguagem que considera o discurso, que o principal problema no ensino de língua materna não se resolve com a "tradução" de um dialeto para outro, ou com a aquisição de uma "segunda língua", pois não é decorrente unicamente de uma questão lingüística, mas sobretudo de uma questão discursiva. A língua é uma entidade abstrata, formal, enquanto o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, através de sujeitos interagindo em situações concretas. Os sujeitos interagem em situações concretas de discurso através da língua (mas aprendem a língua através das situações concretas de discurso) e cada discurso constitui um universo semântico específico. E é preciso que se esteja ciente de que o domínio das regras de uma língua não leva automaticamente ao domínio dos diferentes universos semânticos. Um falante da língua portuguesa que domine as regras da variedade padrão pode não estar suficientemente qualificado para o domínio de determinados discursos que circulam na sociedade em que vive, como, por exemplo, o discurso literário ou o discurso científico.

Parece óbvio, pelo que se expôs acima, que a missão da escola é levar o aluno, de toda classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, ou seja, deve-se esperar que a escola leve o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura.

A questão não é contudo tão óbvia assim. Se a missão da escola é levar o aluno a dominar a produção por meio da qual uma dada sociedade supre as suas necessidades materiais e espirituais de vida, perguntamos qual é o lugar da escola na reprodução ou na transformação das necessidades de um dado grupo social.

Sabemos que a influência da escola é fundamental tanto para os alunos de classes desfavorecidas como para os de classes favorecidas, já que todos, indistintamente, deverão ampliar o domínio que têm da linguagem (como língua e como discurso), adquirido através da família e grupos de amigos, e dos meios de comunicação a que estão expostos. Nas sociedades modernas, aprende-se a ler e a escrever na escola. E essa aprendizagem não é a de uma segunda língua ou segundo dialeto para as classes desfavorecidas, pressupondo-se que as classes favorecidas já dominem o padrão culto.

Não há dúvida, porém, de que, em se tratando de alunos de classes mais baixas, a influência da escola deveria ser mais efetiva, se considerarmos os poucos recursos que essas classes têm, fora da escola, de aprender a interagir nas mais variadas situações de discurso ou de ter acesso aos discursos que circulam socialmente. Sem a escola, dificilmente ampliarão seus conhecimentos lingüísticos e sua capacidade discursiva.

Foucault (1971) reconhece que, entre os mecanismos disponíveis para a apropriação social dos discursos, o mais importante é o sistema escolar. Por meio dele, qualquer indivíduo (no interior de sociedades industriais desenvolvidas) pode ascender a qualquer tipo de discurso. No entanto, Foucault ressalta que a escola tem-se constituído num mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acessos aos discursos. Os indivíduos têm de satisfazer a uma série de exigências, para, só depois, tornarem-se qualificados para o exercício do discurso. Os mecanismos de sujeição através da escola



garantem, pois, a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação de discursos apenas por certas categorias de sujeito.

Fica então à escola o desafio de oferecer condições para que também os alunos de classes menos favorecidas se tornem qualificados para o exercício de diferentes tipos de discurso: o da imprensa, o da propaganda e marketing, o literário, o científico, o político etc. Se assim não for, a nossa escola continuará sendo um poderoso agente reprodutor das desigualdades sociais deste país.

3. Os equívocos do livro didático

Essa proposta de se fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem, colocada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, embora não seja algo inteiramente novo, como se procurou demonstrar, tem esbarrado em algumas dificuldades ou equívocos, não só da parte de muitos professores, como também de autores dos livros didáticos que circulam em nossas escolas.

Muitos professores ainda se encontram bastante desorientados na sua prática de sala-de-aula, como se estivessem "sem conteúdo", uma vez que o ensino da gramática normativa já não é prioridade. Temos de considerar que, sem uma formação adequada e sem uma orientação precisa, fica difícil ao professor mudar a velha prática pedagógica, que lhe serviu de modelo no passado, pela que ora se propõe. Por outro lado, sem salários dignos e sem um plano de carreira docente, tendo de trabalhar muitas horas semanais para sobreviver, dificilmente o professor terá condições de preparar ele mesmo o seu material didático. Restará a esse professor confiar no livro didático e, na maioria das vezes, limitar-se a ele (mesmo sabendo que o livro didático não poderá atender à realidade da escola e do aluno), correndo ainda o risco de, dependendo da direção da escola, ter que "cumprir" o livro didático em sua totalidade.

Se o ideal é não usar o "livro didático", ou não recorrer a ele com exclusividade e sem críticas, estamos ainda longe desse ideal. Considerando-se, portanto, a realidade em que vive grande parte dos professores, e aceitando-se "dentre os males o menor", seria desejável poder contar com excelentes livros didáticos no mercado. Ocorre, porém, que muitos dos livros adotados hoje em nossas escolas pouco avançaram com relação à proposta de mudança iniciada na década de 80, muito embora se digam "de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais", e ostentem, em alguns casos, um novo discurso através de uma proposta que diz considerar "a interação", "a interlocução", "o contexto" etc.

Na maioria desses livros, o programa de Língua Portuguesa se organiza em conteúdos gramaticais, descritos segundo a inconsistência teórica e as incoerências das nossas tradicionais gramáticas normativas, ou em conteúdos da Teoria Literária ou da Lingüística. Nem sempre o texto determina as atividades lingüísticas. Raramente a sistematização gramatical é uma decorrência de atividades de uso da linguagem e de atividades de operação e reflexão. Nem sempre a análise dos fatos lingüísticos é feita através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua, em situações diversas da vida. As práticas de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, que deveriam ser interdependentes, não o são. Os livros normalmente se dividem em seções independentes: leitura, interpretação do texto, gramática, exercícios de linguagem, atividades de redação ou produção de texto etc.



Muitas vezes a gramática normativa é prioridade: o texto está em função da gramática normativa e não o contrário. E o pior: alguns autores introduziram, ao lado da antiga metalinguagem da gramática normativa, a metalinguagem da Linguística Moderna ou da Teoria Literária. Daí novos conteúdos como: "contexto lingüístico", "intencionalidade lingüística", "código", "elementos da comunicação", "funções da linguagem", "variações lingüísticas", "conteúdo e forma", "elementos da narrativa" etc. ao lado dos tradicionais "substantivo abstrato", "frase", "aumentativo analítico" etc.

4. Considerações finais

Estamos convencidos de que a dificuldade que a escola tem de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis é, sim, decorrente de concepções equivocadas sobre língua, linguagem e ensino de língua. Uma mudança de conteúdos em nossas escolas do ensino médio e fundamental deve acontecer somente quando finalmente mudarmos nossa concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem, quando conseguirmos entender que a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e contexto, e que a sala-de-aula é um lugar privilegiado dessa produção. Que somente se aprende uma língua produzindo textos e discursos.

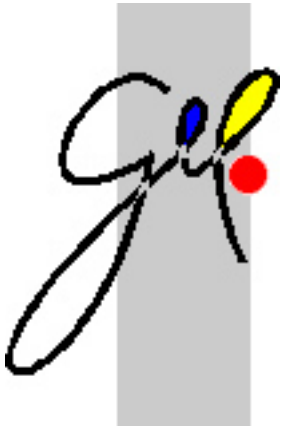
Todavia estamos também convencidos de que o equívoco que paira sobre o que é a língua, a linguagem e o ensino de língua, que os livros didáticos acabam reproduzindo, é apenas em parte responsável pela dificuldade de levar o aluno ao domínio do uso eficaz da linguagem, porque não podemos ignorar os problemas de ordem política, econômica e social, que são determinantes dos problemas educacionais neste país. Estamos cientes de que não basta mudar currículos, conteúdos e atividades escolares se não forem atacadas de frente as verdadeiras causas da péssima qualidade do ensino no país, que são causas sobretudo políticas e econômicas. Sabemos da necessidade de investimentos maciços no plano social, sobretudo na educação, e de uma política de salários dignos para os professores, assim como um plano de carreira docente. Sem um sistema educacional adequado e sem uma vontade política de acabar com as desigualdades sociais no país, na qual se deve incluir um plano de valorização do magistério, uma nova proposta curricular não passará de palavras novas para resguardar o velho objetivo de reprodução social e os livros didáticos neste país continuarão determinando a prática pedagógica de nossas escolas.

RESUMO: Com base na perspectiva teórica da Análise do Discurso, este artigo tem por objeto discutir alguns aspectos do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras de ensino fundamental. Ele sustenta que essa prática é muitas vezes condenada à baixa qualidade do livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; discurso; ensino/aprendizagem do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du discours*. Paris. Gallimard. 1971.



- GERALDI, João Wanderley et alii. *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*. *D.E.L.T.A.* vol. 12. n° 2. pp. 307-326. 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais., Volume 1*. Brasília. 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa). Volume 2*. Brasília. 1997.