

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima B. ABDALLA¹

RESUMO: Este texto faz uma leitura crítica sobre a relação linguagem e educação, procurando rever algumas práticas de ensino de língua materna - leitura, produção de textos e análise lingüística (como prática de reflexão sobre a língua)- com o intuito de repensar a formação de professores. Para isso, apresenta algumas implicações éticas na relação entre linguagem e educação, tecendo comentários a respeito da estigmatização das variedades lingüísticas e das implicações da oralidade na escrita, procurando desmistificar algumas práticas habituais que se traduzem no ensino de metalinguagem, apontando para a necessidade de se vivificar a troca de experiências em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Educação; Formação de Professores; Troca de Experiências

"Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor".(Bakhtin, 1995, p.113)

Refletir sobre formação de professores, especialmente sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, implica fazer uma leitura crítica das relações entre *educação* e *linguagem*. *Educação* entendida aqui como prática social e histórica concreta - prática educacional - forma de discurso pedagógico, que se exprime mediante ações concretas que comportam um sentido. *Linguagem* compreendida como prática interlocutiva - processo de constituição de sujeitos que, como nos diz Bakhtin (1995), não apenas pronunciam ou escutam *palavras*, mas revelam verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis, a "arena das contradições", encarnando o sentido como elemento da cultura, exprimindo a experiência vivida nas relações sociais. *Educação e linguagem* se interpenetram, como expressões vivas de experiências vivificadas que constituem sujeitos, geram a formação efetiva de professores, ressignificam sua existência.

Tomamos a educação e a linguagem como uma relação consistente, substância para a vitalidade na constituição de sujeitos. Relação que se sustenta pelas interações necessárias, que recuperam a presença do homem em sua humanidade, nas quais professores e alunos não são vistos como "aqueles que ensinam" e "aqueles que aprendem", mas como sujeitos sociais e históricos, sujeitos humanos, produtores de linguagem e da humanidade.

Se pensarmos em um processo de formação de professores, tecendo reflexões sobre a educação enquanto linguagem, como "processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos", instaurado sobre a singularidade dos sujeitos e dos acontecimentos, conforme já nos aponta Osakabe (1991, p.7-10), cabe retomar algumas questões. Questões que refletem sobre a nossa existência, enquanto educadores que somos, e nos fazem perguntar: que tipo de produtor é o professor? É possível construir com os alunos uma prática social - produtora de linguagem e de humanidade? O que e como ensinamos leva nossos alunos a serem sujeitos ativos, criadores e recriadores de sentidos? Ao falar de linguagem, permitimos pensar ações e constituir a consciência/visão de mundo? Que relação nós, professores, temos com a linguagem ao trabalhar com nossos alunos?

Na perspectiva de buscar algumas respostas para as nossas inquietações, este texto tem a intenção de pensar a relação *linguagem e educação*, procurando rever algumas práticas de ensino de língua materna para poder reinventá-las.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Retomando a discussão anterior, é através da *palavra*, da linguagem, que nos definimos em relação ao outro, às questões que se colocam no cotidiano da escola. Através da linguagem, entendida substancialmente como uma forma de interação, que abrimos um espaço para as questões de educação, considerando-a como prática social, cujos principais atores (professor e aluno) refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem, mas, ao mesmo tempo, ao se constituírem como sujeitos, permitem que se construa uma cultura própria.

Dentro dessa perspectiva, algumas implicações éticas na relação entre linguagem e educação, como muitos já revelaram (Soares, 1996; Geraldí, 1996; Osakabe, 1996 etc.), precisam ser constantemente revistas. Apontando algumas delas: a estigmatização das variedades

1

lingüísticas e a inconseqüente intervenção unilateral do professor, que considera as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais); e a associação das variedades lingüísticas à variedade "cultura" presa à tradição gramatical, ao mito da "língua padrão", tornando-as objeto do processo de ensino voltado para a gramática tradicional. Tais posições cristalizam padrões lingüísticos, estereótipos; desconsideram o espaço de contradição da educação e sua força transformadora.

Ao contrário de padronizar a língua, o professor precisa mostrar as diferenças, respeitá-las, introduzindo situações didáticas que possam permitir que seus alunos tenham acesso ao dialeto padrão e que o dominem para que seja possível assumir a palavra como cidadão participante, consciente e crítico de seus direitos.

Se pretendemos construir uma prática social - produtora de linguagem e de humanidade - , como podemos intervir neste processo de dominação, desmascarando-o e aguçando a consciência dessas contradições, denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade? Como podemos contribuir significativamente para uma prática social que seja transformadora, ou seja, que permita a conscientização, a passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência *em si* para uma consciência *para si*, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica (Severino, 1986, p.97)? Como assumir um papel de *professor-produtor* de conhecimento que vivifique a troca de experiências em sala de aula?

UM CAMINHO PARA O PROFESSOR-PRODUTOR

O desafio que encontramos para compreender um caminho possível para o *professor-produtor* - que produz e motiva o aluno à construção de conhecimentos - é entender as práticas sociais como espaços de produção de linguagem e de humanidade. De um lado, isso se refere à compreensão que temos de nós mesmos, envolvidos com a leitura e a produção de escrita na e para a coletividade, e ao nosso comprometimento enquanto educadores. De outro, diz respeito à importância que damos às práticas de leitura e escrita partilhada e coletiva, cujo conteúdo possibilite integrar os participantes (alunos e professor), desmistificar estereótipos, propiciar um processo de reflexão coletiva e de pesquisa, que só acontece quando possibilitamos troca de experiências.

Na construção dessa práxis, torna-se imperativo discutir as concepções de linguagem, das variedades lingüísticas, do ensino da língua e do ensino de metalinguagem, direcionadas para uma efetiva aprendizagem. Tudo isso vem sendo exaustivamente discutido pelos teóricos, pesquisadores e especialistas da área. No entanto,

apesar de todo um esforço para mudar as práticas habituais de sala de aula, muitos problemas ainda permanecem. Acreditamos que estas questões precisam ser rediscutidas, abertas para os professores em formação, para que na troca de experiências possam superar algumas das dificuldades, ou mostrar caminhos possíveis de solução.

Pensando em apenas colocar "acentos apreciativos" (Bakhtin, 1995) sobre algumas questões de linguagem, mas não nos esquecendo de levar em conta o "horizonte social e educacional" em que nos enquadrados, pretendemos penetrar nesta arena, situando dois momentos. No primeiro momento - *as práticas de leitura e de produção de textos* - faremos colocações a respeito da estigmatização das variedades lingüísticas e das implicações da oralidade na escrita. Dentro dessa perspectiva, apontamos para a necessidade de o professor considerar os aspectos cognitivos que fazem parte do processo de leitura/escrita, para que seja possível trabalhar com a *dimensão discursiva* e a *dimensão semântica* da linguagem, no entrecruzamento das "variantes" apresentadas pelos alunos e na busca do domínio da "variante padrão". Em um segundo momento - *a prática da análise lingüística (ou de reflexão sobre a língua)* - abordaremos a *dimensão gramatical* da linguagem, tecendo alguns comentários sobre as atividades epilingüísticas e metalingüísticas, procurando desmistificar algumas práticas habituais que se traduzem no ensino de metalinguagem.

Nesse caminho entrecortado pelas práticas de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, o professor e o aluno trocam experiências e produzem conhecimento sobre questões de linguagem e de educação. Tais práticas se interligam na unidade básica do ensino: o texto¹, cuja extensão pode ser de uma *palavra-território comum do locutor e do interlocutor* (Bakhtin, 1995, p.113).

1. AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ao combinar as duas práticas, retomamos as questões de oralidade e de escrita, pois fazem parte da natureza real dos fatos da língua - "expressão das relações e lutas sociais" (Bakhtin, 1995, p.17).

Um dos aspectos em torno da língua oral e escrita diz respeito às variedades lingüísticas utilizadas pelos alunos, que são geralmente desprestigiadas dentro da escola, cuja meta é a de levar os alunos a se apropriarem da variante culta ou "norma padrão". O problema que se coloca para o professor tem relação com as implicações da oralidade na escrita, pois o encadeamento sonoro da fala obedece às "regras" que, geralmente, não

² Texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva - uma unidade de sentido.

correspondem às da segmentação escrita. O professor, muitas vezes, esquecendo-se de que seus alunos estão ainda no processo de se apropriarem dos recursos lingüísticos, enfatiza os erros cometidos, não os explicitando. O aluno perde, então, a oportunidade de compreender os "desvios" na passagem do oral para a escrita, fazendo recuar seu processo de aprendizagem. É o caso, por exemplo, de transcrições como "derrepente", "oque", "vio", "meninu", entre outras, que ora os alunos "aprendem", ora desaprendem, porque não vêem significado no que estão registrando.

Para lidar com as implicações da oralidade na escrita, de forma a permitir um espaço em sala de aula que cuide dos problemas de linguagem, mas que permita a constituição de sujeitos, consideramos importante lembrar que é o *texto* - como unidade básica de ensino - que vai dar sentido às interações de sala de aula, ressignificando a troca de experiências e a conseqüente aprendizagem.

A partir do *texto*, trabalhamos com a linguagem oral e escrita, sintonizando sua *dimensão discursiva (ou pragmática)*, na medida que consideramos as condições da situação contextual em que as expressões são produzidas pelos interlocutores, e sua *dimensão semântica*, quando valorizamos o modo pelo qual se representa e se organiza a realidade, para que possamos falar dela, desvelando seus significados.

Entretanto, ao trabalhar nessa perspectiva, cruzando as dimensões discursiva e semântica, o professor não pode se esquecer do conhecimento que o aluno já traz para sala de aula. É importante que o professor atribua um sentido a este conhecimento, e não faça dele um estereótipo, para que textos sejam efetivamente compreendidos em sua leitura e que os alunos tenham condições de produção.

Considerar os aspectos cognitivos, que fazem parte do processo de leitura e/ou de produção de textos, compreende outro ponto a ser levado em conta pelo professor, ao trabalhar com a linguagem oral e escrita, nas dimensões discursiva (ou pragmática) e semântica. Um texto escrito ou falado depende da realidade do material, da multiplicidade de funções e dimensões que possa ter, das intenções do autor, mas, fundamentalmente, do esforço do leitor em criar um sentido para ele. Sentido que depende do engajamento do conhecimento prévio do leitor na compreensão e produção de um texto - processo adquirido ao longo de sua vida e que desempenha um papel central no entendimento do texto em questão.

Interagir com o aluno/leitor para recuperar o seu conhecimento prévio (Smith, 1991, Kleiman, 1997) e não menosprezá-lo, qualifica o trabalho do professor, tornando-o produtor de ações pedagógicas capazes de envolver e motivar os alunos para uma aprendizagem consciente, crítica, reflexiva.

Nessa perspectiva, ao levar em conta o conhecimento prévio de seus alunos, o professor:

1. revaloriza o *conhecimento lingüístico* - conhecimento sobre o uso da língua (pois procura entender como o aluno/leitor agrupa ou segmenta os elementos discretos/constituintes do texto);
2. ativa o *conhecimento textual* - materializado pela marcação formal do texto (quando levanta questões a respeito da estrutura do texto, querendo saber das hipóteses do aluno em torno da narração, exposição e/ou descrição);
3. resgata o *conhecimento do mundo* - a visão de mundo do aluno (quando cria situações didáticas em que o leitor/aluno possa desvelar os horizontes de expectativas em relação ao texto, à sua interação com o autor, recriando, dessa forma, sua leitura (o que percebe, sente, avalia, visualiza através das palavras do autor)).

Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante/ouvinte, autor/leitor, envolvendo quem o produz e quem o interpreta, num processo de co-produção na construção do sentido do texto, do fato, da vida. Tal processo *desnova-se*, como diria Gramsci, numa reflexão sobre a experiência e numa experiência sobre reflexão, pois enquanto o autor produz a experiência, o leitor a reconstrói, produzindo conhecimentos (e não consumindo informações), e o professor faz seu papel de mediador.

Na troca de experiências entre autor/leitor, professor/aluno, autor/professor/alunos (e outras combinações possíveis), em uma perspectiva dinâmica e dialética, o *processo de leitura* vai concretizando o que poderíamos chamar de uma *pedagogia da reinvenção*. Pedagogia produzida na busca e na troca, no diálogo e nas contradições, na procura do sentido, em seus diferentes saberes e sabores - reinventando a expressão *sapientia*, como "nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível" (Barthes, 1977, p.47).

A *pedagogia da reinvenção* traduzida pelos momentos de interação produzidos em sala de aula, por intermédio da leitura de textos e da própria vida, pela contextualização do mundo, pela troca de experiências *saborosas* se completa com o *processo de produção de textos*. Processo que utiliza a linguagem como referência para organizar o pensamento e/ou livrar o vôo da imaginação, quebrando clichês e estereótipos, construindo "uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem" (Held, 1977, p.234), produzindo leitores e autores que reinventem o mundo.

Para que o aluno passe à *produção de textos* - falados ou escritos - todos os passos anteriores devem ser reconsiderados, ou seja, é necessário compreender que o aluno apresenta um conhecimento anterior sobre linguagem e sobre mundo, para que se possa investir nas dimensões discursiva e semântica da linguagem.

Quase sempre é necessário ao professor simular situações didáticas em que se construa um processo de escrita, em que o texto seja o

resultado de uma multiplicidade de textos anteriores - uma intertextualidade, então, se propõe. *Intertextualidade* que penetra nas novas experiências a serem vivenciadas, ampliando os sistemas de representação da realidade (o conhecimento prévio do aluno/leitor/autor), desenvolvendo, assim, os recursos expressivos que darão coesão e coerência aos textos a serem produzidos. *Coesão*, entendida aqui, como a ligação entre os elementos superficiais do texto, ou seja, o modo como eles se relacionam e se combinam; e *coerência*, na medida em que o texto é compreendido pelo seu interlocutor - tenha sentido como um todo (Koch & Travaglia, 1997, p.12-3). *Coesão e coerência* que ressignifiquem as práticas de leitura e de produção de texto, mas, sobretudo, reinventem o ato educativo - transformando as ações pedagógicas.

2. E COMO FICA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA?

Essa reflexão é fundamental para ampliar a capacidade de produzir e interpretar textos, desde que a prática de análise lingüística não seja mistificada, tornando-se presa à tradição gramatical, ao mito da "língua padrão", ou seja, um ensino de metalinguagem descolado da realidade do aluno, de suas necessidades e expectativas.

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e os transformamos para reconstruí-los. Como nos revela Geraldi (1993), esta atividade é chamada de epilingüística, porque nossa reflexão está voltada para o uso da linguagem, no próprio interior da construção do texto falado ou escrito: tomamos consciência do propósito do texto, antecipamos a imagem dos interlocutores a que nos dirigimos, selecionamos e comparamos os recursos mais expressivos, os argumentos mais convincentes.

A prática de análise lingüística não se refere só a atividades epilingüísticas, mas a atividades de metalinguagem - análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos (Geraldi, 1993). Trata-se de uma atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem (atividade lingüística) e aos processos de reflexão sobre este uso (atividade epilingüística) - uma teoria gramatical ou uma teoria do texto. Na atividade metalingüística, operamos com um sistema de noções que foi sendo construído e constitui base para a gramática tradicional e escolar.

O problema sério é que, como já expusemos, o ensino de Língua Portuguesa, em suas práticas habituais, enfatiza essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em

si, não como meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. A gramática é ensinada de forma descontextualizada, o conteúdo memorizado para fins avaliativos.

Concordamos com Geraldi (1993), quando afirma que para o ensino fundamental, as atividades devem girar em torno do *ensino da língua*, recorrendo-se à metalinguagem somente quando a descrição da língua for um meio para alcançar o objetivo final do domínio da língua, em sua variedade padrão.

Trabalhar com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura, substituindo atividades lingüísticas de interpretação e produção de textos, só terá sentido nos níveis mais altos de escolaridade, e, assim mesmo, quando forem contextualizados, para explicitar, por exemplo, hipóteses em torno da descrição de processos envolvidos na atividade lingüística.

UM TOQUE A MAIS: REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Reconsiderando tudo o que foi dito, colocamos o nosso *acento* na formação de professores. Formação que se sustenta na *relação educação e linguagem*, e que não se dá sem o Outro, incluindo nessa relação os próprios alunos. Formação que precisa ser contínua, rompendo com as obviedades comuns, com as práticas habituais, que distanciam cada vez mais os alunos do prazer da leitura e do uso da *palavra*. Formação que faz uma reflexão permanente sobre quais *saberes/sabores* são necessários à prática educativa, crítica e transformadora.

Ao trabalhar nessa direção, é ele, o professor, segundo Pimenta (1997, p.67), "*que tem que compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em relação com contextos específicos*". É ele que tem que abrir espaços para que questões de linguagem se misturem com as de educação, vivificando as experiências na sala de aula, reinventando-as.

Portanto, é na troca de experiências, na interação do dia-a-dia, que as diferentes práticas - de leitura, de produção de textos e de análise lingüística (como prática de reflexão sobre a língua) - permitem formar continuamente o professor e o aluno, tecendo, assim, seus *textos de vida* - verdadeiros espaços de criação de linguagem e de humanidade, fazendo da *palavra* algo que realmente signifique e seja, como nos revela Bakhtin (1995, p.196), "*responsável por aquilo que diz*".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTHES, R. Aula. Trad. de Leyla Perrone-Moisés: São Paulo: Cultrix, 1977.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, 1996.
- HELD, J. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
- KOCH, I. G. V., TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1997.
- OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M.H. (Org.). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto, 1991, p. 7-10.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor; uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A., OLIVEIRA, M.R.N.S. Alternativas do ensino de didática. Campinas: s.n., 1997, p. 37-69.
- SEVERINO, A. J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.