

LER E ESCREVER PARA AGIR NO MUNDO: OS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Fábio Delano Vidal Carneiro¹

As perspectivas atuais de pesquisa acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa caracterizam-se por abordar o fenômeno linguístico em sua dinamicidade sócio-histórica. Considerando a língua como ferramenta de interação social, enfoca-se a relação entre as atividades humanas, os textos e os discursos, aprofundando o estudo sobre a interação da linguagem com o pensamento e o agir humanos (BRONCKART, 2007).

De fato, é essencial ao entendimento da expressão e dos processos discursivos, comunicativos e linguísticos a reflexão acerca do agir humano e da sua relação com as interações languageiras que tornam possível o agir coletivo, dando especial atenção às intervenções formativas, sejam elas espontâneas ou formais. A abordagem que se convencionou chamar de "Interacionista Sociodiscursiva" considera estas intervenções como as impulsionadoras de uma aprendizagem social de longo prazo, mediante a qual os seres humanos são inseridos por seus pares nas formações e práticas sociais e nas atividades de linguagem pertinentes a estas práticas.

Este cuidado com a dimensão socioformativa faz refletir sobre o ensino da língua materna, especialmente quando observamos o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na escola. O aprendizado dos gêneros textuais públicos orais e escritos caracteriza-se como uma das principais necessidades formativas dos alunos de língua materna. Aprender a “agir” no mundo, comunicando-se por meio de textos passa pelo acesso às capacidades languageiras que “dizem” e formatam o agir humano, principalmente, pela sua estreita conexão com as capacidades cognitivas e com os pré-construtos sociosemióticos.

Aprender a língua é aprender a “movimentar-se” pelas práticas de linguagem cotidianas que perpassam as práticas sociais e que, simultaneamente, permitem e “guiam” estas práticas ao articularem coordenadas físicas e sociosubjetivas. Estas práticas sociais “semiotizadas” e

¹ Mestre e Doutor em Linguística pela UFC com estágio doutoral na Universidade de Genebra. Membro do Grupo GEPLA, ligado ao PPGL-UFC. Professor da Faculdade 7 de Setembro (CE) e Supervisor de Ensino do Colégio 7 de Setembro em Fortaleza-Ce.

situadas no mundo da vida e das conversações humanas parecem estar ainda muito distantes das ações formativas escolares e do fazer pedagógico dos professores e alunos no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua materna (BRONCKART, 1999, 2006, 2007, 2008).

Nossa reflexão decorre da necessidade de permitir a “colocação em cena” de atividades formativas genuínas que exerçam de maneira sistemática e aberta a função de preparar actantes linguageiros, **produtores de textos que não percebam a língua apenas como conjunto idealizado de normas, mas que a utilizem pragmática e conscientemente, na medida do possível, para entrarem e participarem do fluxo comunicativo humano.**

Os gêneros textuais são, portanto, construtos medianeiros entre os enunciados estáveis e indexados socialmente e os textos empíricos singulares. Sua centralidade no ensino de língua materna justifica-se por permitirem a transposição entre o mundo da vida e o agir escolar. Cristovão e Nascimento (2005, p. 47), ressaltam:

O domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Partindo do princípio de que devemos promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (PCN, 1998), levando em consideração, ao mesmo tempo, as situações de produção, o uso social da linguagem e a estrutura dos textos que circulam socialmente, percebe-se a necessidade da escolha de um conceito unificador. Na perspectiva sociodiscursiva, a categoria de gêneros textuais tem essa condição de servir como ponto de referência para a articulação didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.172), “Se os textos constituem, em nosso procedimento, os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente.”

Fica, portanto, caracterizada a centralidade dos gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de língua materna, objetivando um ensino mais produtivo e que realmente forneça as bases para o exercício da cidadania aos usuários da língua. A criticidade defendida pelos PCN's não se incorpora somente perante as situações sociais, mas ante a própria língua, introduzindo conceitos sociolinguísticos, como o de variação, e chamando atenção para a pluralidade de usos.

A linguagem tem caráter de megainstrumento, pois não medeia apenas a comunicação humana, mas permite a organização do pensamento, e a complexificação dos construtos e processos sociais. Na perspectiva Interacionista, a atividade é mediada por objetos específicos, socialmente

elaborados (instrumentos), frutos das experiências das gerações precedentes, por meio das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. A intervenção do instrumento nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma as maneiras de nos comportar numa situação (SCHNEUWLY E DOLZ, 2009).

O instrumento, para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se elaboram, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de uso são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo. Enfim, o instrumento serve para realizar determinadas ações, mas ao mesmo tempo orienta, define, limita e expande estas ações.

Dessa forma, não se pode separar o desenvolvimento linguístico do discursivo. A esse aprimoramento das habilidades humanas, na e pela linguagem, chamamos de desenvolvimento linguageiro, pois é sempre situado no aqui e agora das relações. Tal perspectiva justifica-se não somente por uma tomada de posição epistemológica específica, mas pelo próprio estatuto duplo da linguagem: ao mesmo tempo em que é produto da ação humana, a linguagem organiza e orienta as interações, pois codifica os pré-construtos históricos que permitem a ação comunicativa (VOLOSHINOV, 2003).

A proposta dos PCNs para o ensino da Língua Portuguesa baseia-se também na tríade a seguir: leitura/escuta de textos escritos e orais; produção de textos e análise linguística por meio dos textos produzidos pelos alunos (SANTOS, 2005). O objetivo é promover no aluno a reflexão contínua sobre o uso da língua. Por conseguinte, parte importante dos PCN's, demanda um trabalho com o texto dos próprios alunos, a fim de que eles percebam não somente que a língua não acontece em termos abstratos, mas num estado de produção comunicativa e complexa.

Pressupostos para o trabalho didático-pedagógico com a língua materna

Nossa proposta para o ensino-aprendizagem de língua materna passa pelo encaminhamento de alguns pressupostos teóricos que fazem a junção entre o mundo do currículo escolar e o que tem se produzido acerca de uma perspectiva interacionista da língua. Além disso é necessário organizar o trabalho escolar de modo a garantir essa dimensão dupla do agir formativo escolar.

O primeiro pressuposto é o da complementaridade entre leitura e escrita. A LEITURA e a PRODUÇÃO DE TEXTOS são dimensões complementares da atividade linguageira. Uma não subsiste sem a outra e, na escola, devem ser trabalhadas de forma conectada, como as diversas camadas de um folheado, que se sobrepõem e formam um único objeto. Não existe leitura “passiva” na perspectiva de um mero “recebimento” de uma mensagem. Da mesma forma, não há escrita que não brote de experiências de uso da linguagem anteriores, principalmente das atividades em que lemos os textos que circulam socialmente.

Entretanto, deve-se trabalhar de forma crítica essa relação entre leitura e produção. Ambas exigem, quando da organização do trabalho pedagógico a ênfase em diferentes habilidades, relacionadas principalmente aos objetivos distintos que envolvem as dimensões praxiológicas. Lemos para determinados fins, escrevemos com outros objetivos, mas tanto lemos quanto escrevemos TEXTOS E GÊNEROS.

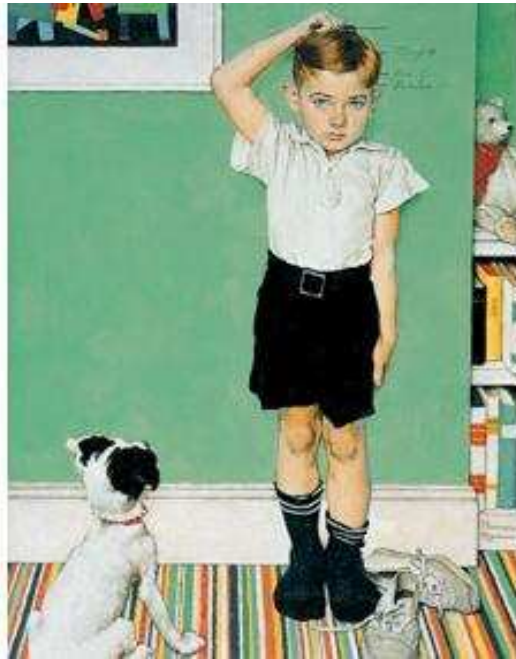
Um terceiro pressuposto é o da obrigatória interface entre as modalidades oral e escrita da língua e entre as diversas modalidades e canais de textualização verbal e semiótica. As atividades de LEITURA e PRODUÇÃO textual, envolvem a manipulação das modalidade orais e escritas de uma língua natural, ou seja, o trabalho de ler e produzir textos **orais e escritos**. Os aspectos da multimodalidade e multicanalidade também são essenciais na compreensão da que seja LER e PRODUZIR textos. No quadro sinótico abaixo apresentamos gêneros textuais que na sua produção envolvem o entrelaçamento entre as modalidades verbal e imagética da produção semiótica, assim como a utilização de canais múltiplos de propagação e de suporte textual.

	TEXTOS ORAIS		TEXTOS ESCRITOS	
	UNIMODAIS	MULTIMODAIS	UNIMODAIS	MULTIMODAIS
LER	ENTREVISTA RADIOFÔNICA	LEITURA DE POEMA COM MÚSICA AO FUNDO	CARTAZ	PROPAGANDA
PRODUZIR	SEMINÁRIO	LEITURA DE POEMA COM MÚSICA AO FUNDO	E-MAIL	QUADRINHO

Quadro Sinótico: Multimodalidade na produção e leitura de textos

A pintura a seguir do artista americano Norman Rockwell nos mostra de forma clara a interface texto-imagem. A pintura ganha um novo sentido ao tomarmos conhecimento do título dado

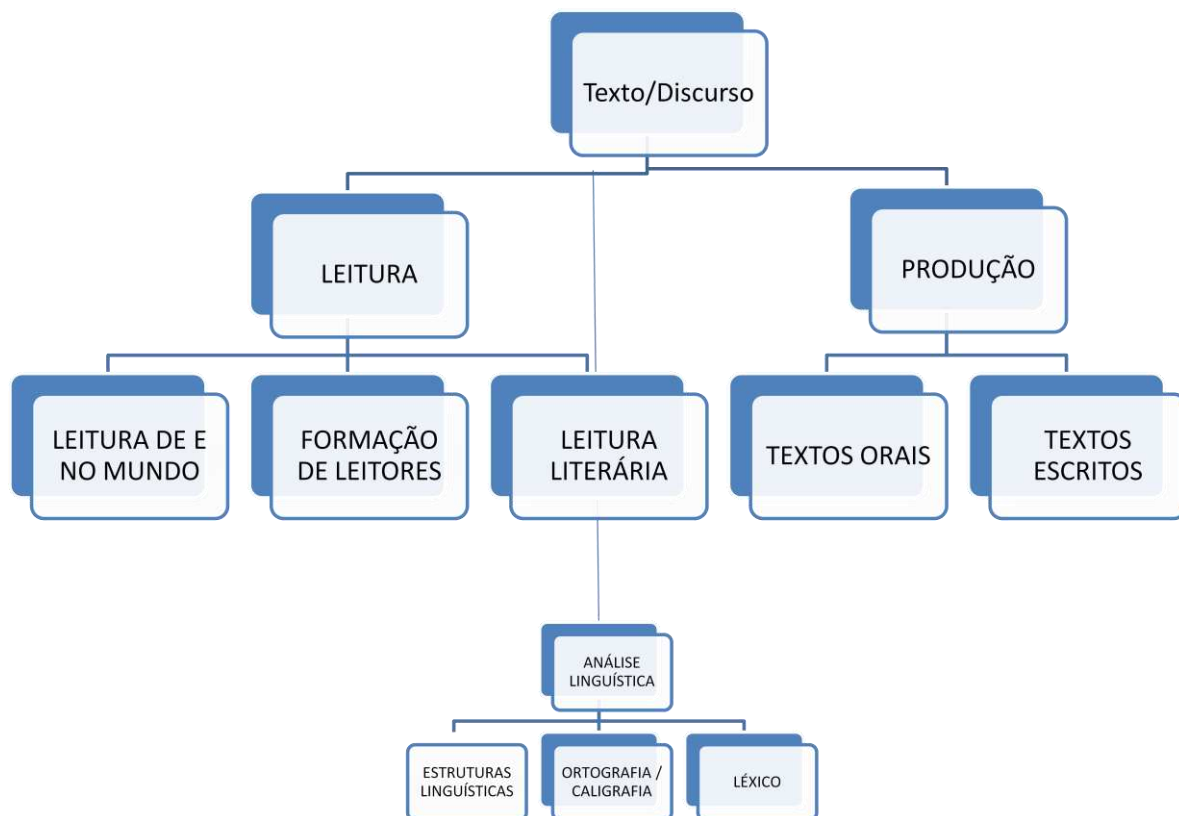
a ela pelo artista: "Ele será mais alto do que o pai". Enquanto a figura perpassa a semiotização da prática de acompanhar o desenvolvimento infantil, representada pelas marcas de altura, o título permite a introdução de um caráter temporal em que vislumbramos uma criança anterior (o pai), suas marcas de crescimento, e o filho, futuramente talvez, mais alto ou indo mais longe do que o pai. A relação texto-imagem permite a subsunção de representações sociais, coletivas, acerca da hereditariedade, relação pai e filho, crescimento etc.



Norman Rockwell: "He's going to be taller than dad"

Conclusão: Por uma arquitetura didática do ensino de língua portuguesa

Finalmente, uma arquitetura didática para o ensino-aprendizagem de língua materna há de ter os textos/discursos no seu centro, trabalhando o texto a partir da sua situação de produção (BRONCKART, 1999) e da atividade humana que o engendra. É fundamental partir das práticas humanas, da vida vivida pelas pessoas, do que os textos permitem ou não fazer. A seguir apresentamos um diagrama em que se ressalta essa centralidade textual. As línguas não são a coletânea de um sistema lógico, mas a realização em forma de texto das capacidades humanas de utilização praxiológica da realidade linguística que em última instância constitui o próprio humano, possibilitando a consciência sobre o seu próprio agir e ser no mundo.



Frentes de trabalho com a língua materna em sala de aula.

Evidentemente que a tarefa é complexa, pois propõe a integração do trabalho com a linguagem a partir de um objeto concreto: o texto e os sentidos que ele engendra na cadeia enunciativo-dialógica na qual é gerado. Sem acesso ao contexto, não se tem acesso ao sentido do texto. Porém, é necessário conhecer os limites que cada língua natural impõe. Os gêneros, esses verdadeiros "moldes instáveis", permitem a troca de expectativas entre quem produz o texto e seus destinatários. Ao escolher um e-mail e não uma carta escrita ou um manifesto está se fazendo opções linguísticas que afetam o próprio sentido e eficácia do que se deseja alcançar com determinada mensagem. Saber caminhar por essa realidade fluida dos gêneros é que constitui o desenvolvimento de actantes languageiros.

A leitura não pode se reduzir ao literário, o que é óbvio, pois nem todo texto é arte, é revolucionário ou universal. A pluralidade de textos que circulam socialmente deve ser objeto do agir pedagógico e com isso incluir as práticas sociais que geram os artigos de opinião, as notícias, os panfletos e peças publicitárias, as receitas, as regras de jogos, as cartas. Além disso, o trabalho de formação de leitores que permite o "ler para ser" e não somente para conhecer precisa ser acionado sistematicamente.

No que diz respeito à produção, é preciso insistir na garantia da funcionalidade social do que se produz. Ter consciência de que se escreve para alguém, a partir de determinada posição e com um objetivo específico. Partir do nada é produzir o nonsense, o descalabro torturante das redações e composições para o professor ler.

Enfim, a análise linguística, os aspectos formais estruturantes do sentido não podem ser esquecidos. Devem ser revigorados a partir de uma prática que integre as dimensões da textualização e as esferas sintático-semânticas que permitem a construção da coesão e coerência textual, a progressão temática do texto, as sequências discursivas e os elementos enunciativos que revelam a "cara" de quem escreve.

É através do ensino vivo da língua materna, que busque refletir sobre os usos reais dessa língua e da própria constituição humano-coletiva que ela nos permite construir que podemos dar a nossa contribuição para o agir educativo: formar e instruir pessoas, seres humanos capazes de gerir seu processo de desenvolvimento, construindo acordos e interagindo nas práticas sociais. Por mais utópico que seja esse objetivo, ele continua fazendo parte da essência do educar e das reflexões sobre o currículo e a didática.

Referências:

BRASIL MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.: Brasília: Ministério da educação e do Desporto – secretária de educação fundamental, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

_____. O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. Um estudo da sequência argumentativa em editoriais de jornais. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; COSTA, Maria H. A.; JAGUARIBE, Vicência M.F.; FILHO, Valdinar C. Texto e discurso sob múltiplos olhares: gênero e sequências textuais. Volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim(Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VOLOSHINOV (BAKHTIN). Estética da Criação Verbal. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.