

A ATIVIDADE REFLEXIVA NOS LIMITES DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Vânia Maria Lescano Guerra¹

RESUMO

Este ensaio objetivou tecer comentários não só sobre a fala e trabalho do professor de Língua Materna, Língua Portuguesa, mas também avaliar as condições de produção do seu discurso, que envolvem o eu-aqui-agora, a instituição escolar, o próprio professor e a sua formação, o aluno e o livro didático, investigando o vaivém constante entre o discurso escolar e outros discursos que intervêm nele, num jogo ideológico que articula o poder e o saber no bojo da cultura e da história. O arcabouço teórico do trabalho fundamentou-se nos estudos da Análise do Discurso, de linha francesa, em que foram mobilizados conceitos a respeito das práticas em sala de aula de Língua Portuguesa. Cabe ao lingüista olhar os mecanismos das instituições de ensino, lugar de constituição do sujeito (Foucault, 1980, 1985 e 1986), questionar a “verdade” de nossos discursos consagrados, cultivados e examinar a constituição das relações de ensino e aprendizagem que justifica o dizer do professor e sua ação. Também as teorias sobre o Professor Reflexivo (Barcelos, 2001, Gardner, 2000 e Neves, 2001) constituíram nossa base para o entendimento das atividades escolares. De modo geral, todas as propostas enunciadas pelos sujeitos de nosso trabalho com professores em serviço foram influenciadas por uma concepção de linguagem como estrutura fechada em si mesma e isolada do mundo. Em todas mostrou-se a imposição ao ensino de Língua Portuguesa da necessidade de clareza, objetividade e informação, pressuposto inerente à concepção que define linguagem como instrumento de comunicação. O entendimento dessa relação de poder (em que o professor é a versão autorizada que corresponde à visão de mundo das forças sociais dominantes) passou pela percepção da existência de uma cultura escolar em que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamento da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. Contudo, essa situação não precisa permanecer.

Palavras-chave: escrita; leitura; lingüística; ensino reflexivo; análise do discurso.

¹Docente do Programa de Mestrado em Letras da UFMS do campus de Três Lagoas.

“A aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua. Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender” (Ana Maria Ferreira Barcelos, 2001, p.86).

É notório que o ensino da Língua Portuguesa (Língua Materna) há muito tempo vem sendo objeto de preocupação entre os estudiosos da área. Nas últimas décadas, ele tem sido amplamente discutido; evidentemente, trata-se de uma problemática ampla e complexa, já que se situa no contexto do ensino público, visto em sua conjuntura maior.

A insuficiência da escola fundamental, como um espaço especializado em Educação, é um tema que preocupa toda a sociedade. Os profissionais envolvidos na formação dos alunos de nível superior sentem mais profundamente o fracasso da escolaridade. São eles que recebem os produtos da educação fundamental e média e conhecem as falhas da universidade e os empecilhos a serem vencidos para diminuir ou eliminar essa problemática. Conforme Foucault,

[...] “a chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força, mas pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem” (1985, p.09).

A implementação de transformações no ensino da Língua Portuguesa implica a aplicação de medidas que, certamente, deverão atingir todo esse contexto mais amplo. Ou inversamente, certos problemas observados no ensino de línguas só poderão ser adequadamente solucionados mediante a modificação de determinados aspectos do sistema escolar brasileiro, visto de uma perspectiva global.

No intuito de melhorar a formação do professor de Língua Portuguesa, o que nos parece ser um trabalho interativo e dinâmico, temos por meta, por meio deste ensaio², mostrar ao leitor a necessidade de o professor repensar crenças, concepções, valores, ideais, modos de ação, procedimentos, hábitos. Para tal, é importante que o docente reflita sobre suas práticas e teorias. Tanto uma como a outra devem fornecer-lhe subsídios para que ele se coloque no lugar de sujeito do seu próprio trabalho e seja capaz de reformulá-lo onde julgar necessário.

Consideramos que questionar o que é evidente levamos a considerar que sem história não há sentido nem sujeito. Temos por propósito, ainda, examinar os aspectos ideológicos e discursivos que permeiam a fala

do professor em aulas de Língua Materna (LM) de escola pública no nível fundamental. Para tanto, a Escola, como instituição responsável pelo ensino formal, é o lugar ideal para estudarmos os discursos que atravessam esse espaço e seus efeitos de sentido na sala de aula de ensino fundamental.

Embora muitas sejam as pesquisas que têm trazido importantes contribuições para uma melhor compreensão das relações de ensino no nível fundamental e no ensino superior, ainda há muito a ser investigado, em especial, a complexa relação de ideologia e de poder que subjaz às aulas de leitura e de produção de textos em Língua Portuguesa (LP) e as concepções teóricas que determinam a prática pedagógica nas escolas públicas (Guerra, 2002).

Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade das relações de ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais. A partir disso, a afirmação de que a escola não tem clareza de sua finalidade implica considerar que:

- a) as práticas pedagógicas de LP e os conteúdos decorrem de interesses outros que não os dos alunos;
- b) os interesses, seja de uma classe seja de outra, se estabelecem sempre no nível político-ideológico; e
- c) os professores não têm claro que seus objetivos não se realizam com tais práticas e conteúdos.

O problema torna-se mais dramático, quando se verifica que a prática escolar é essencialmente oral, com poucas e mal dirigidas atividades específicas de leitura e de escrita, e praticamente nenhuma reflexão sobre o que se escreveu ou sobre os trabalhos de reescritura.

Sob o argumento de que é preciso organizar material didático acessível ao aluno e oferecer-lhe textos para que desenvolva o gosto pela leitura, boa parte do material didático e da chamada literatura infanto-juvenil colocada à disposição do aluno é composta de textos colados na oralidade, com marcado reducionismo sintático e semântico, o que pressupõe uma competência mínima de leitura e pura ação mecânica de decodificação gráfica. Podemos afirmar que a prática escolar de Língua Portuguesa é intermediada por um tipo de literatura, seja de informação, seja de ficção, em que se identificam uma forte inclinação à sintaxe da oralidade e uma grande simplificação na exposição dos objetos, fenômenos, fatos que se pretende ensinar.

A prática de produção de texto relaciona-se com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros de ortografia, concordância e regência verbal. Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a

norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente tal perspectiva.

Tem-se a caracterização da redação como um gênero escolar, que se subdivide em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo da leitura e da escrita. À redação se atribui o papel de verificação da capacidade de escrita dos alunos. A concepção subjacente é a de que a leitura e a escrita são habilidades independentes do domínio dos discursos, e que o sujeito pode adquiri-las com treino e assimilação de regras apenas.

Especialmente no trabalho pedagógico nos limites da escola, gastamos grande parte de nosso tempo dominando e manipulando vários tipos de sistemas de símbolos – linguagem falada e escrita, diagramas, desenhos, equações lógicas e assim por diante. Sabemos que esses sistemas não ocorrem naturalmente. Eles foram e continuam sendo desenvolvidos para transmitir, de forma sistemática, informações culturalmente significativas. Historicamente, os sistemas de símbolos parecem ter surgido precisamente para codificar os significados em relação aos quais as inteligências³ humanas são mais sensíveis.

Com relação a cada inteligência humana, há sistemas de símbolos, tanto sociais quanto particulares, que permitem que os sujeitos transitem em certos tipos de significados. Os homens isolam acontecimentos e são capazes de fazer inferências sobre eles, desenvolvendo símbolos lingüísticos e pictóricos que podem facilmente captar o significado dos acontecimentos. Em outros. Diante disso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha claro que, no âmbito escolar, há pelo menos duas inteligências – a *lingüística* e a *lógico-matemática*. A primeira envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. Os professores, os escritores, os poetas estão entre aqueles de inteligência lingüística elevada. Já a segunda envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. Ter uma mistura de inteligência lingüística com lógico-matemática é, sem dúvida, uma bênção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter a situações de testes regularmente.

Goleman (1996) descreve uma série de capacidades

que têm a ver com conhecimento de emoções, controle de emoções e sensibilidade para os estados emocionais próprios e de outros. No entanto, quando o estudioso fala de inteligência emocional como se isso acarretasse um conjunto de comportamentos recomendados (empatia, consideração ou esforço para que uma família ou comunidade funcione melhor), ele abandona o âmbito da inteligência, num sentido estritamente acadêmico, e entra nas esferas distintas dos valores e da política social.

Confundir inteligências com outros resultados desejados é particularmente observado quanto se trata de inteligências pessoais. Essas distorções e aplicações indevidas revelam uma compreensão rasa do que acontece nas relações de ensino: rotulam-se alunos, a partir de “suas” inteligências, discutem-se terminologias, tais como “altamente lingüístico” ou “especialmente deficiente”, e os aprendizes assim rotulados podem ser vistos como capazes de trabalhar ou aprender somente de determinadas maneiras, uma caracterização que quase nunca é verdadeira.

Por essas razões, é importante que o professor de Língua Portuguesa considere três proposições básicas: a) não somos todos iguais; b) não temos o mesmo tipo de mente; c) a educação funciona, de modo mais eficaz, se essas diferenças antes forem levadas em consideração do que ignoradas ou negadas. Isso sugere que, provavelmente, qualquer abordagem para o ensino uniforme de Língua Portuguesa só servirá otimamente a uma pequena percentagem de aprendizes.

Na verdade, em educação, o desafio à escola consiste exatamente nisso: agora que se sabe das enormes diferenças no modo como as pessoas adquirem e representam o conhecimento, pode-se fazer dessas diferenças o ponto central do ensino e do aprendizado. Se se ignorar isso, pode-se passar a perpetuar um sistema de atendimento a uma elite – tipicamente àqueles que aprendem melhor de determinada maneira, em geral lingüística ou lógico-matemática. Por outro lado, caso se levem a sério essas diferenças, cada sujeito pode ser capaz de desenvolver plenamente seu potencial intelectual e social.

Tais reflexões encaminham-se para a valorização do entendimento conceitual de língua, de ensino de linguagem, de gramática, de leitura e de escrita, em detrimento da acumulação de fatos, em relação ao conteúdo acadêmico de LP: desconfia-se do cânone e de um currículo nuclear, uma vez que se acredita que

² Este texto faz parte da Tese de Doutorado defendida no Programa de Lingüística e Língua Portuguesa, na UNESP/Araraquara, 2002, em que analisamos o discurso e a prática dos professores de LP (LM), ex-alunos do curso de Letras da UFMS, interessando-nos como esses professores trabalham na rede pública do ensino fundamental.

³ Inteligência tomada como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Elas podem ser ativadas ou não, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões individuais tomadas por pessoas e/ou suas famílias, seus professores e outros. (GARDNER, 2000).

se pode chegar à compreensão por meio de uma variedade de disciplinas, e que ela depende da exploração profunda antes de um número limitado de tópicos do que de uma ampla cobertura.

É pertinente que o professor tenha em mente que os sujeitos não são iguais, nem as inteligências. Uma das observações mais freqüentes em todas as culturas é que algumas crianças sobressaem em determinadas atividades. Há crianças que aprendem mais cedo do que as outras da mesma idade a falar, cantar, memorizar músicas, se orientar em terreno desconhecido, dominar e vencer jogos físicos ou mentais.

Gardner (2000) afirma que, em qualquer período histórico, há muita gente produzindo trabalhos imaturos em determinado âmbito, ou então dominando esse âmbito, em geral com o sistema de símbolos mais usado no momento. Do muito que se produz, o campo escolhe algumas obras que se destacam. Em última instância, muito poucas dentre essas modificam realmente a estrutura ou o conteúdo de um âmbito, e são elas e os sujeitos que as realizaram que podem ser considerados criativos, no sentido principal. Criatividade representa essencial e inevitavelmente o julgamento de uma comunidade: a única forma de avaliar de modo confiável se uma pessoa é criativa é observar o destino das obras que ela criou.

Se se considera que o professor de Língua Portuguesa tem de ser um líder (ele sabe falar bem, sabe contar uma história eficaz e costuma escrever bem), pode-se postular que ele apresenta grande talento para refletir regularmente sobre seu rumo e suas ações. Na direção de que o professor precisa conhecer as crenças das pessoas, não apenas suas mentes, o foco está nas lições que ajudam os alunos a entender melhor seus pontos fortes e seus pontos fracos, e em outras que os ajudam a entender os outros e a trabalhar em grupo na escola.

Resumindo, temos algumas maneiras de se passar da formulação dos objetivos aos procedimentos (e nenhuma é intrinsecamente melhor do que outra), no que diz respeito às abordagens do professor, segundo Gardner (op.cit.):

- 1) aprender mais sobre a teoria abordada e a respectiva prática;
- 2) formar grupos de estudos, dando especial atenção às necessidades de determinada escola;
- 3) visitar instituições que estejam implementando idéias de teorias recentes, interagir com professores, auxiliares, pais e alunos, o que provoca questionamentos e desencadeia idéias que podem ser implementadas localmente;
- 4) assistir a conferências que apresentem as idéias

das práticas eficazes dos expositores; e mesmo que a reunião (ou a oficina) não chegue a ser estelar, nelas se pode conhecer pessoas e estabelecer uma ligação com elas e seu trabalho;

5) planejar e lançar atividades, práticas ou programas oriundos de um mergulho no mundo da teoria e das recentes abordagens, em que é necessário ser corajoso porém razoável para construir, dando tempo para reflexão.

Tais práticas podem parecer óbvias, mas quando os professores de Língua Portuguesa se interessam por novas idéias, muitas vezes eles cometem erros desnecessários. Testam atividades recomendadas sem entender, sem questionar seus fundamentos, ou são demasiado ambiciosos e depois ficam desanimados quando não alcançam resultados imediatos. Ou, o que é mais comum, julgam o sucesso inteiramente por provas inúteis e quase nunca fazem a pergunta difícil para saber que dados podem convencer um pai ou uma diretoria de escola céticos. Do mesmo modo, até programas bem feitos e nitidamente eficazes às vezes são abandonados porque seus adeptos não sabem defendê-los de forma convincente.

Em qualquer contexto, é preciso saber prever as críticas mais prováveis e obter respostas razoáveis. Não se deve ficar na defensiva; na verdade, o professor deve ouvir cuidadosamente as críticas, ver o que têm de procedente e tentar aprender com elas.

Um pouco de reflexão revela a desigualdade essencial da educação uniforme. A escola uniforme parte da premissa de que todos os indivíduos são iguais e, portanto, que a educação uniforme atinge todos eles de forma igual e eqüitativa.

Como educadores, enfrentamos uma escolha inevitável: ignorar essas diferenças ou reconhecê-las. Isso significa aprender sobre a origem, os interesses, as preferências, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou pré-ordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aprendiz. Alguns alunos têm dificuldade em dominar uma atividade, como a leitura, porque não conseguem aprender da “maneira uniformizada” disponível nas escolas.

Pode ser difícil pensar em educação configurada individualmente numa turma de cinqüenta alunos do ensino fundamental de escola pública, nem todos dóceis ou motivados como se gostaria, mas isso não é impossível, entre as atitudes possíveis, a escola pode:

- 1) coletar o máximo de dados sobre como o aluno lê e dividir esse conhecimento com o professor e com o aprendiz, e, mais tarde, o aprendiz mesmo pode dar muita informação;
- 2) ser flexível na hora de designar o professor para

as turmas, para que possa haver mais compatibilidade entre professores e alunos;

3) ter um sistema eficaz de transmissão de informações, para que os professores do ano seguinte saibam o máximo possível sobre os novos alunos e, ainda, garantir que os professores tenham acesso rápido a essa informação e possam atualizá-la conforme necessário.

Quando se trata de compreensão de textos, por exemplo, a ênfase recai sobre as vivências que podem ser observadas, criticadas, aprimoradas. Isso porque focalizar a vivência marca imediatamente uma mudança importante: em vez de dominar o conteúdo, o aprendiz pensa o porquê de um conteúdo estar sendo ensinado e como apresentar melhor a compreensão daquele conteúdo de uma forma acessível aos seus interlocutores. Quando os alunos percebem que terão de aplicar conhecimentos e demonstrar percepções em público, eles assumem uma postura mais ativa em relação ao material, procurando exercitar-se.

No ensino da escrita e da leitura, os inimigos da compreensão são os roteiros e os estereótipos. Os aprendizes acreditam logo que as coisas acontecem de maneiras típicas, evocam esses roteiros mesmo quando não há cabimento e se esquecem de que a compreensão exige um envolvimento mais intenso e mais extenso com os mundos histórico, social e pessoal.

“É isso o que a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso lingüístico” (NEVES, 2001, p.02).

É importante deixar claro que chegar à compreensão é um desafio e há uma variedade de meios que podem ajudar. Uma abordagem genérica pareceria justificável, uma vez que é razoável abordar um problema em termos de constituintes básicos. Alguns métodos podem de fato dar certo com todos os alunos, ou pelos menos com a maioria. As cabeças humanas, no entanto, não funcionam da mesma maneira e os aprendizes não têm todos os mesmos pontos fracos e os mesmos pontos fortes. A consciência disso pode influir muito na maneira de o professor de Língua Materna ensinar e avaliar o que os alunos aprenderam em gramática, por exemplo.

É certo que, devido a suas origens culturais, suas histórias e suas experiências idiossincráticas, os alunos não chegam à escola como uma tábula rasa, nem podem ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um único eixo de realização intelectual. Embora essa variação complique o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ela pode realmente tornar-se uma aliada para o ensino eficaz. Quando os professores são capazes de usar diferentes abordagens pedagógicas, eles conseguem atingir mais alunos, com maior eficácia. Um ponto de entrada que pode

envolver o aluno e colocá-lo no centro do tópico são as narrativas, uma vez que os alunos gostam de aprender sobre tópicos por meio de histórias, veículos lingüísticos que apresentam protagonistas, conflitos, problemas a serem solucionados, objetivos a serem alcançados e tensões, muitas vezes, acalmadas.

Outro ponto de entrada para muitos alunos, sobretudo as crianças, é abordar um tópico por meio de uma atividade na qual se envolvam completamente – em que podem construir alguma coisa, manipular materiais ou realizar experiências. Muitas pessoas aprendem melhor em grupo, no qual podem assumir diferentes papéis, observar a perspectiva de outros, interagir regularmente e complementar-se umas às outras.

A perspectiva de um ponto de entrada coloca o aprendiz diretamente no centro de um tópico disciplinar, despertando seus interesses e assegurando um compromisso cognitivo para exploração mais profunda. O ponto de entrada, porém, não necessariamente inculca formas ou modos específicos de compreensão. O professor (ou o aluno) é desafiado a construir analogias instrutivas, tiradas de conteúdos que ele já entende, que possam transmitir aspectos importantes do tópico menos conhecido.

As analogias constituem um caminho para a articulação de facetas importantes de um assunto para pessoas pouco familiarizadas com ele. Elas podem ser poderosas, mas também podem induzir a erro ou sugerir um paralelo descabido. Um professor deve decidir se a analogia é apropriada e assegurar que as partes que podem induzir a erro não distorçam ou prejudiquem a compreensão última do aluno. As metáforas também podem ser invocadas para iluminar novos tópicos.

É certo que os pontos de entrada iniciam a conversa e boas analogias transmitem partes reveladoras do conceito em questão, porém o desafio de transmitir a compreensão central permanece. Os professores de Língua Portuguesa tradicionalmente têm confiado em duas abordagens aparentemente opostas no ensino da gramática, da leitura ou da escrita: ou dão instruções explícitas – em geral didáticas – e avaliam a compreensão em termos do domínio lingüístico do conteúdo (Substantivo é... As orações subordinadas dividem-se em...) ou fornecem muita informação e esperam que, de algum modo, os alunos façam sua própria síntese (Com base em suas leituras, ida à biblioteca municipal e os vários exercícios em sala, o que você faria se...). Alguns professores usam as duas abordagens, simultânea ou sucessivamente.

Temos de reconhecer que não pode haver uma fórmula para as abordagens. Cada assunto é diferente, portanto cada tópico deve ser considerado em termos de sua própria idéia nuclear, sua rede de

conceitos, questões, seus problemas e susceptibilidades e erros de concepção específicos.

Em seguida, é preciso reconhecer que os tópicos não existem isoladamente, eles têm origem nos conteúdos já existentes ou nos emergentes, e por eles são em parte definidos. Exemplos familiares, não escolhidos aleatoriamente, ajudaram os estudiosos a definir tópicos no passado, e mostraram-se eficazes pedagogicamente com muitos alunos. Embora o valor desses exemplos tenha sido comprovado, considerá-los, apenas, não garante a compreensão.

É essencial o professor de Língua Portuguesa reconhecer que um conceito só pode ser bem compreendido se a pessoa representar suas características nucleares de diversas maneiras. Os múltiplos modos de representação usam vários sistemas de símbolos, esquemas, estruturas, indo além das analogias, e, assim, professores e aprendizes podem procurar fazer representações o mais precisas e abrangentes possível. E, a medida que cada representação necessariamente realça certas características do tópico enquanto minimiza outras, o objetivo último é sintetizar as várias representações com o máximo de abrangência. Para isso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa dedique algum tempo a um tópico, retrate o tópico de várias maneiras, tanto para ilustrar suas complexidades como para atingir todos os aprendizes, a fim de que essas abordagens invoquem explicitamente um leque de habilidades e interesses.

Acreditamos que nossas considerações estão intimamente ligadas ao prazer de ensinar – a oportunidade de revisitar um tópico e considerar novas maneiras de transmitir seus componentes para diferentes sujeitos com o máximo de contundência e precisão. E tendo determinado quais tópicos exigem atenção sustentada, pode-se explorar um conjunto de abordagens pedagógicas de Língua Portuguesa, escolhendo não apenas pontos de entrada que atraiam o interesse e a atenção de uma variedade de alunos, mas também exemplos, analogias e metáforas que transmitam partes do tópico de maneira clara. Finalmente, procura-se um conjunto de descrições literalmente adequadas que, reunidas, apresentem um conjunto de representações rico e diferenciado do tópico. E à medida que essas representações envolvem uma gama de sistemas simbólicos, elas são mais proveitosas para os aprendizes.

Promover o desenvolvimento de múltiplas

representações, bem como oferecer muitas oportunidades para vivências, podem revelar ao aluno e a outros em que medida o conteúdo foi dominado. O professor de Língua Portuguesa precisa ser imaginativo e pluralista, se espera estimular representações de compreensão reveladoras. As vivências podem ser tão variadas quanto as facetas do tópico e as habilidades dos alunos. Uma variedade de vivências sancionadas não só oferece a um maior número de alunos a oportunidade de mostrar o que entenderam, como também garante que não haja uma única “tomada” de um tópico dominando indevidamente a compreensão que o aluno tem daquele tópico.

Professores de leitura e de produção de textos podem levar o aluno a lidar com desafios por meio de debates com os colegas, com experiências que sondem diferentes aspectos do processo em pauta, a partir de entrevistas ou mesmo da imaginação do aprendiz.

Parafraseando Gardner (2000), vale dizer que conhecimento não é o mesmo que moralidade, mas, se quisermos evitar erros passados e tomar rumos positivos, precisamos entender que uma parte importante da compreensão é saber quem somos e o que podemos fazer; uma parte dessa resposta encontra-se na biologia – as raízes e as sujeições de nossa espécie – e outra parte na história – o que as pessoas fizeram e são capazes de fazer. Os alunos precisam saber sobre esses tópicos não porque caem nas provas, mas antes porque ajudam a identificar as possibilidades humanas.

Em última análise, o professor precisa sintetizar seu conhecimento para ele mesmo. As vivências de compreensão que realmente importam são as que o professor realiza como sujeito da educação num mundo imperfeito, que ele pode afetar positiva ou negativamente.

Tem-se de considerar que os alunos aprendem primeiro com os exemplos de adultos a seu redor, uns merecedores de admiração e outros não. A atenção constante a exemplos pode aumentar a incidência de sujeitos que acabarão ligando capacidades hoje consideradas científica e epistemologicamente separadas.

Dessa forma, entende-se que “a atividade metalingüística não pressupõe apenas o uso da linguagem, mas também o desenvolvimento de uma consciência e uma atenção especial para decidir quando é apropriado, correto ou positivo analisar seus componentes e refletir sobre suas combinações” (Teberosky, 1992, p.157)

Kato (1988) diz que a escolha adequada da teoria gramatical pelo professor de Língua Portuguesa não se resume apenas a uma questão de método, mas, sim, à estipulação de que saber sobre a língua é socialmente

⁴ Para Michel Foucault, nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica. O trabalho desse filósofo tem influenciado profundamente o pensamento em muitos campos da teoria social, incluindo, bastante recentemente, a educação

relevante e interessante para o aluno.

Nessa direção, é pertinente indagar que relação se estabeleceria entre o estudo formal da língua e o exercício das habilidades de expressão e de comunicação, as quais também são fundamentais. Além disso, se o que se quer é permitir a conscientização do aluno sobre seu próprio saber lingüístico, não há vínculo necessário entre esse objetivo e o ensino da gramática.

Para Perini, é possível desenvolver a habilidade de ler e escrever bem sem saber gramática, mas ele vê duas outras razões que justificam o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino fundamental: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. Seu argumento mais forte está no componente de formação de habilidades:

“as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipótese são um pré-requisito à formação de sujeitos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento. Uma contribuição que o ensino de gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas: o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos aprendizes crescerão e se libertarão intelectualmente” (1995, p.31-32).

Sabe-se que o caráter essencialmente conteudístico e normativo ou corretivo do ensino da leitura e da escrita, o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo em atividades definidas correspondem exatamente à atual postura pedagógica. É nessa redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução que a presença do professor de Língua Portuguesa e do seu material didático mais se impõe. Ela determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações na sala de aula. Além disso, o professor é apresentado como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas aprender. O fato de o professor trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno transforma esse professor em gerente da aula.

O entendimento dessa relação de poder (em que o professor é a versão autorizada que corresponde à visão de mundo das forças sociais dominantes) passa pela percepção da existência de uma cultura escolar na qual os diversos indivíduos entram, trabalham e adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamento da instituição, produzindo determinados efeitos ideológicos.

Nos estudos foucaultianos (1980, p.131), a

construção do ideológico parte de que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem”.¹ Portanto, se existe uma relação entre verdade e poder, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Para Foucault (1986, p.130), a escola produz sujeitos que levam consigo “todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados”. As atividades das disciplinas escolares e a aplicação regular de exames pelo sistema governamental aparecem como uma espécie de vigilância de atitudes.

No entanto, mesmo que o desempenho de cada um possa ser controlado, medido, a produtividade dependerá tanto do conjunto de ações particulares que devem ser realizadas por todas as pessoas que, direta ou indiretamente, constituem a organização da instituição, como da motivação que as impele a interagir coletivamente ou a resistir sistematicamente às transformações.

Nesse movimento de mudança, a informação e a comunicação ocupam papel primordial. E, na era da comunicação, a habilidade de decodificar e interpretar informação, a partir do contexto social e histórico, surge atrelada ao domínio cultural de áreas diversas do saber, o que nos reporta imediatamente à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, nº 1, p.71-92, out. 2001.

FOUCAULT, M. Truth and power. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/knowledge: Selected interviews and other writing, 1972-1977*. Nova York: Pantheon Books, 1980, p.109-133.

Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 295 P.

Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes. 1986. 288 P.

GARDNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 P.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro (RJ): Editora Objetiva, 1996.

GUERRA, V.M.L. As concepções teóricas do professor de língua materna: entre o discurso e a prática nas relações de ensino. Araraquara, FEFCL/UNESP, 2002. 258 p. Tese de Doutorado em Letras (Língua

Portuguesa e Lingüística).

KATO, M. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. *Trabalhos e Lingüística Aplicada*, 12 (volume ou numero), p.34-41, jul/dez. 1988.

NEVES, M. H. M. A noção de erro no ensino da língua. Comunicação na mesa-redonda "Produção escrita na escola".

PERINI, M. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1995. 292 P.

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992. 351 P.