

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOPSIKOLINGÜÍSTICA À DIDÁTICA E À METODOLOGIA
DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Celina Abadia da Rocha

GOIÂNIA-GOIÁS

1992

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOPSIKOLINGÜÍSTICA À DIDÁTICA E À METODOLOGIA
DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

CELINA ABADIA DA ROCHA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do PROFESSOR DOUTOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO.

Comissão Julgadora

Antônio J. S.

Paulo Marubini

J. A.

RESUMO

O presente trabalho constitui uma reflexão sobre a Didática e a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Busca-se para isso compreender e assimilar contribuições de ciências da linguagem-Linguística, Psicolinguística e Socio-linguística - à teoria geral do ensino e aos procedimentos metodológicos específicos de quem ensina Língua Portuguesa para estudantes recém-ingressos na Universidade.

Tomando-se a Didática como base de orientação do processo de ensino, este estudo analisa diferentes aspectos que caracterizam o ato educativo organizado na escola, bem como os princípios que fundamentam as categorias didáticas. Analisa ainda algumas relações fundamentais do processo em estudo, quais sejam: pensamento/linguagem, professor/aluno, ciência/matéria de ensino.

Os fenômenos da linguagem são analisados a partir de diferentes concepções e modelos interpretativos. Discute-se, aqui, a natureza sócio-histórica-ideológica da linguagem. Destaca-se o papel da palavra na passagem do sensorial para o racional, identificando-a como formadora da conduta e da consciência do homem.

Analisa-se, finalmente, à luz de algumas categorias, o cotidiano da prática educativa onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Encontram-se, aí, o texto e a interação professor-aluno como indicadores de novas perspectivas.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I - A DIDÁTICA, BASE DE ORIENTAÇÃO DO PROCESSO	
DE ENSINO.....	19
1 - A DIDÁTICA E OS ASPECTOS GERAIS DO ENSINO.....	20
1.1 - Aspecto sócio-político.....	21
1.2 - Aspecto gnoseológico.....	22
1.3 - Aspecto psicológico.....	30
1.4 - Aspecto lingüístico.....	33
2 - OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: BASE PARA O DESENVOLVI-	
MENTO DAS CATEGORIAS DIDÁTICAS.....	42
2.1 - Objetivos.....	44
2.2 - Conteúdos.....	45
2.3 - Métodos.....	47
2.4 - Formas de organização do ensino.....	55
2.5 - Avaliação.....	57
3 - O PROCESSO DE ENSINO.....	58
3.1 - Características.....	59
3.2 - O ensino e o desenvolvimento das capacida-	
des cognoscitivas dos alunos.....	61
3.3 - Relação entre ciência e matéria de ensino.....	75

CAPÍTULO II - DIFERENTES CONCEPÇÕES E MODELOS INTERPRETATIVOS DOS FENÔMENOS DA LINGUAGEM..... 88

1 - ALGUMAS ESCOLAS E/OU MOVIMENTOS DA LINGÜÍSTICA MODERNA..... 89

1.1 - O Estruturalismo..... 90

1.2 - O Empiricismo..... 94

1.3 - O Funcionalismo..... 96

1.4 - O Gerativismo..... 97

1.5 - A Psicolingüística..... 101

1.6 - A Sociolingüística..... 106

2 - A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICO-IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM.... 112

2.1 - A fragilidade de algumas teorias..... 114

2.2 - Em busca do fortalecimento das teorias..... 120

2.3 - A leitura e a escrita numa nova dimensão..... 129

3 - CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS À TEORIA GERAL DO ENSINO..... 140

3.1 - A Pedagogia e o ato educativo..... 141

3.2 - Construindo a metodologia específica do ensino de língua portuguesa..... 146

CAPÍTULO III - DESCREVENDO O REAL..... 153

1 - A METODOLOGIA DA PESQUISA..... 155

2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE..... 158

2.1 - A Linguagem e a interação professor/aluno..... 158

2.2 - Os procedimentos de avaliação - sua interferência na produção crítico-criativa do aluno..... 166

2.3 - Expectativa do professor x desempenho lingüístico do aluno: a possibilidade de

um reencontro.....	173
2.4 - Modos pelos quais o professor ajuda o aluno a articular pensamento e linguagem em busca de um ensino crítico e criativo.....	177
2.5 - Uso e funções da linguagem no processo ensino-aprendizagem.....	182
2.6 - Atitude profissional e compromisso social e ético do professor de língua portuguesa.....	184
2.7 - Princípios didáticos e os momentos articulados da aula.....	186
3 - EM BUSCA DE INDICAÇÕES PARA UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	190
CONCLUSÃO.....	197
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	203

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela metodologia do ensino de Língua Portuguesa deve-se, em boa parte, às constatações feitas no cotidiano da minha prática docente. Trabalhando com alunos recém-ingressos na Universidade, venho percebendo que a relação deles com o ensino e a aprendizagem da língua materna nem sempre constituiu uma relação de aproximação ou simpatia. Embora os alunos reconheçam a necessidade de um conhecimento maior acerca das questões lingüísticas e se esforcem para obtê-lo, fica quase sempre, no final do período letivo, uma sensação de impotência, por parte do professor e aluno, frente a problemas mal resolvidos, principalmente os de leitura e escrita.

Em razão dessa realidade, as questões didáticas no ensino de Língua Portuguesa foram me parecendo cada vez mais relevantes. Fui-me aproximando das ciências que poderiam me fornecer os indicadores para superação da problemática. Os meus estudos - que com certeza estão só iniciados - me conduziram à elaboração do presente trabalho que se caracteriza como uma tentativa

de melhor entender a complexa dinâmica do processo de ensinar e aprender.

Explicitar em que a Didática intervém na metodologia de ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o aprimoramento do desempenho lingüístico dos alunos, constitui nosso tema central. A metodologia de ensino de Língua Portuguesa tem, sim a sua especificidade, pois ocupa-se de questões atinentes ao ensino da língua materna. Entretanto, é nosso entendimento que a metodologia de ensino das várias matérias é parte integrante de um campo de estudos mais amplo, a Didática. Com efeito, o ensino não se reduz às particularidades de uma determinada disciplina. Cada disciplina tem seu conteúdo próprio e seu método próprio, ponto de partida para se selecionar conceitos, fatos, organizar a seqüência e seu ensino, bem como procedimentos específicos conforme os níveis de escolarização e características físicas, psicológicas, sociais e culturais dos alunos. Entretanto, os conteúdos de ensino não se esgotam neles mesmos, mas são meios para se atingir objetivos educacionais. Precisamente por isso, a metodologia de ensino das várias matérias ganha seu caráter pedagógico na medida em que vincula-se a seus fundamentos pedagógicos e didáticos. Poder-se-ia dizer que as metodologias específicas das diferentes disciplinas são bases importantes para a Didática, ao mesmo tempo em que a Didática, ao generalizar os resultados das diversas metodologias e de outras ciências, é base essencial para as metodologias específicas.

Desse modo, nosso entendimento de partida é o de que a Didática, sendo ao mesmo tempo uma área de estudo e um instrumental de trabalho para o professor, é uma disciplina de intersecção entre a teoria pedagógica, as ciências auxiliares da Didática e a metodologia específica de uma determinada matéria. Entre

as ciências auxiliares, destaca-se a presença da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação, da Teoria do Conhecimento entre outras. Neste estudo, privilegiamos a contribuição específica das pesquisas que vêm se desenvolvendo na Lingüística, na Sociolingüística e na Psicolingüística para a Didática e Metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Tratando-se, pois, do ensino da Língua Portuguesa, entendemos que essas contribuições incorporam os conhecimentos disponíveis naquelas ciências auxiliares, ao mesmo tempo que fornecem elementos para explicitar o papel da linguagem capazes de subsidiar os próprios fundamentos pedagógico-didáticos do ensino, tendo em vista buscar princípios didáticos para a prática docente.

Esta investigação está dirigida ao ensino da Língua Portuguesa para alunos recém-ingressados no ensino superior, buscando um equacionamento entre os objetivos, conteúdos e métodos do ensino dessa disciplina e os resultados que devem ser obtidos em termos de uma aprendizagem sólida e duradoura por parte dos alunos. Em função disso, trata-se de verificar a situação atual do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino superior, especialmente no que se refere às dificuldades lingüísticas dos alunos e aos insucessos que vêm sendo constatados no sentido de superá-los. A partir daí, cumpre analisar as possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos da Didática e da Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa com as contribuições da Lingüística, Sociolingüística e Psicolingüística.

Para além dos objetivos imediato deste estudo - , elucidar saídas para obtenção de maior rendimento na tarefa de ensinar Língua Portuguesa para universitários - , duas outras contribuições poderiam ser obtidas. Uma, seria o enriquecimento da

teoria geral do ensino, na medida em que a linguagem perpassa as relações didáticas que ocorrem em qualquer matéria de ensino; com efeito, se a linguagem é objeto e conteúdo de ensino da aprendizagem escolar, por outro lado ela é, também, instrumento do ensino, tendo uma função de mediação didática no processo ensino e aprendizagem escolar. Outra, seria a de fornecer elementos para a formulação de uma Didática do Ensino Superior, campo em que as investigações são ainda bastante precárias. A Didática trata das ligações e nexos entre o ensinar e o aprender, conforme os conteúdos das matérias, o grau de ensino em que se aplica, o nível de desenvolvimento mental, conhecimentos e experiências dos alunos. Seus princípios devem adequar-se, pois, às etapas de desenvolvimento dos alunos e às faixas de escolarização. É relevante, assim, colher elementos teóricos que permitam esclarecer formas de aplicação de princípios didáticos para a população adulta universitária, mesmo porque se sabe que frequentemente a Didática encontra-se fora das cognições do professor universitário.

Consideremos, a seguir, alguns tópicos que envolvem a problemática do nosso estudo. Várias são as constatações feitas no exercício da nossa prática docente que nos inquietam e nos obrigam a refletir sobre possíveis alternativas que capacitam melhor o aluno iniciante do curso superior, quanto à utilização do signo lingüístico. As constatações a que me refiro dizem respeito principalmente a dificuldades lingüísticas dos alunos e aos insucessos verificados nas atividades de ensino para superá-los.

Constata-se uma grande inibição do aluno em expor as suas idéias, revelar seu mundo, fazer ouvir sua voz. Será que se trata de um cerceamento provocado pela presença do professor, pela censura dos colegas ou o que existe é mesmo uma ausência nas

aulas de conteúdo e de conceitos a serem veiculados?

Hã, também, uma atitude resistente do aluno em reproduzir a fala e o estilo do professor, anotar os seus esquemas, copiar as instruções. Este zelo do aluno evidencia sua dependência intelectual ou coloca em destaque a liderança do professor? As cópias dos alunos são atos deliberados de consciência ou representam respostas a estímulos mecanicamente controlados?

Em relação à expressão oral do aluno na sala de aula outras constatações mostram a problemática que cerca a natureza e a utilização da linguagem. Quase sempre o aluno que faz uso da palavra de uma forma destemida demonstra pouca preocupação com a correção lingüística e a lógica ou coerência do seu discurso. O que pode um comportamento desses estar evidenciando? Teria o aluno consciência da ideologia impregnada no signo lingüístico, na palavra que ele usa? É importante para esse aluno a utilização da variedade padrão da língua como ferramenta que, em nossa sociedade, atua como instrumento de poder?

A organização do ensino na sala de aula e a postura profissional do professor são também elementos importantes numa reflexão sobre a metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Equivocadamente instituiu-se como postura democrática do professor o seu compromisso para com a sistematização e transmissão de conteúdos, o não cumprimento de horário, a falta de orientação na aprendizagem, entre outros aspectos. Nessa equivocada concepção de ensino democrático, o aluno está sendo respeitado na sua individualidade quando não é chamado ao cumprimento de tarefas básicas indispensáveis ao desenvolvimento intelectual. São relegadas a assiduidade, a pontualidade, a atenção, o saber ouvir, a orga-

nização formal dos trabalhos. No outro extremo há professores que ainda insistem autoritariamente e equivocadamente no silêncio (*a palavra é de prata, o silêncio é de ouro*) e na obediência como formas de garantia de sucesso da aprendizagem. Como conseguir o equilíbrio dessas posturas? Por que a disciplina usualmente tem sido confundida com autoritarismo? Em que condições uma postura disciplinada, tanto do professor como do aluno é, necessariamente, fator de inibição da criatividade? Em que medida deve-se cultivar o silêncio e como fazer da palavra do professor e do aluno um instrumento de luta na mesma direção?

Postas estas questões suscitadas por as constatações de caráter mais geral da realidade do ensino de Língua Portuguesa, podemos fazer algumas afirmações que caracterizam, especificamente, a problemática das dificuldades lingüísticas dos alunos recém-ingressos na Universidade.

O nível lingüístico em que se encontra o aluno recém-ingresso na Universidade está bem aquém das expectativas do professor; o aluno possui uma sintaxe pobre em relação às exigências da linguagem científica de cada disciplina, emprego rígido e limitado de verbos e adjetivos, baixo nível de generalização e abstração. Frente a essa realidade, o professor mais desatento às questões do processo de ensino identifica a problemática como responsabilidade dos períodos escolares anteriores e ministram um ensino que pouco ajuda o aluno a desenvolver um pensamento mais elaborado, mais conceitual. O aluno, com isso, passa pelo ensino de Língua Portuguesa e continua num processo de pensamento e linguagem aquém do que poderia estar, em relação ao nível de desenvolvimento esperado.

Parece que a maioria dos alunos que entra na Universidade não tem consciência da linguagem enquanto formadora da consciência, da conduta humana. O aluno (e, às vezes, o próprio professor) atribui à linguagem uma única função: a de comunicar. Como o caráter ideológico da língua pode ser, didaticamente, revelado ao aluno para que ele, de posse do entendimento dessa natureza ideológica do signo lingüístico, possa, além de se comunicar, se auto-regular, se transformar à medida em que transforma o outro e o seu meio?

Grande parte dos alunos que ingressam na Universidade tem dificuldade em adequar o uso funcional da língua às expectativas do professor. Este privilegia uma linguagem cujo padrão é fornecido pelo discurso científico e cuja função é quase sempre a regulatória, a do mando legitimado pelo poder de cátedra. Fica sacrificada a interação verbal professor/aluno. Será que é tão difícil desenvolver uma ação didático-pedagógica que viabiliza uma interação satisfatória entre professor e aluno? Não pode o professor, melhor preparado didaticamente, mediar a relação do aluno com o conteúdo de forma menos traumática do que vem acontecendo?

Nos esforços que faz para adequar sua linguagem ao tipo privilegiado pela Universidade - o discurso científico - o aluno apropria-se indenevidamente de alguns termos técnicos para distribuí-los ao longo dos textos criados por ele, sem, contudo, entender-lhes o sentido e o significado. Da mesma forma é o discurso que se ouve do aluno que tem uma participação na política universitária ou mesmo na atividade política mais ampla. Um discurso carregado de palavras de ordem, expressões estereotipadas, vazias de sentido e significado. Como o ensino de Língua Portu-

guesa pode contribuir com o aluno no desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa, expressa em palavras significativas e próprias?

O aluno, pela sua condição de ser social, busca a interação com colegas e professores. Nessa busca de interação e de aceitação, o aluno utiliza-se de noções que remetem a valores consagrados, recorre a uma linguagem tipo *lugar-comum*, não dispondo de argumentações próprias. Que valores o professor de Língua Portuguesa deve, junto com seus alunos, preservar? Quem elege esses valores? De que forma a metodologia do ensino de língua pode contribuir para que valores e convicções sejam mantidos e valores e convicções sejam superados?

O sistema de avaliação utilizado para verificação dos objetivos de ensino não tem contribuído para o crescimento dos alunos e, frequentemente, leva-os a acenturarem suas dificuldades lingüísticas. Se o aluno é solicitado a falar, a se expressar só em situações formais de avaliação, o seu discurso fica condicionado ao que ele acha que é a expectativa do professor. O aluno não fala por ele mesmo, expressa o que é esperado; a sua preocupação estará sendo no sentido de usar uma linguagem que mais se assemelha a do professor, como garantia da assimilação do conteúdo ministrado. Além disso, é comum observar que as situações de ensino são direcionadas para uma avaliação considerada como finalidade do processo didático. A aprendizagem fica em função da avaliação. Não é raro ouvir do aluno e de professores a interrogação e a afirmação: *isso vai cair na prova?*, *prestem atenção porque isso vai cair na prova*. Uma didática eficiente do ensino de Língua Portuguesa deve partir de que princípios para es-

tabelecer um sistema de avaliação?

Ensinar ou não a gramática tradicional (normativa) é uma polêmica bastante conhecida. Acreditamos que a questão deveria estar superada, substituindo-a pela que é, de fato, substancial: como devemos ensinar a gramática? Mesmo porque o como se aprende é mais importante do que o quê se aprende. Além disso, o falante domina, com ou sem escola, uma gramática. Cabe à escola, então, decidir como irá trabalhar com este aluno-falante no sentido de ampliar seus conhecimentos, auxiliando-o na posse de uma competência lingüística bem desenvolvida, no domínio da linguagem padrão. Acreditamos, ainda, que as oscilações dos professores em relação ao ensino da gramática caminham muito mais para o desconhecimento da teoria pedagógica que direciona as suas opções prático-metodológicas do que para a opção de um ensino *pós-moderno* como é comum ouvir nas argumentações.

A análise da problemática que envolve as dificuldades lingüísticas do aluno aponta a necessidade de relacionar conteúdos específicos de quatro áreas: a Didática, a Lingüística, a Psicolingüística e a Sociolingüística. Essas quatro áreas constituem, no nosso entendimento, as vias de acesso para tentar a compreensão da problemática a que temos nos referido.

A inter-relação dessas quatro áreas torna-se necessária em virtude de que o fenômeno educativo é multifacetado, como também a própria aprendizagem da língua encontra-se relacionada com áreas do conhecimento bastante diversificadas. São muitas as áreas que oferecem contribuições para que se desenvolva uma questão educacional mais verticalizada, mesmo porque os determinantes do processo pedagógico não se limitam às ações desen-

volvidas dentro da escola, mas às ações exercidas na vida mesma. Daí que estamos relacionando à teoria geral do ensino as teorias da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística.

A Didática poderá auxiliar-nos na compreensão de questões que vieram se formando a partir de observações feitas da nossa própria docência. A Didática dificilmente tem sido considerada uma ciência da educação e comumente a referência que se faz a ela minimiza a sua importância no ensino superior. A utilização de procedimentos didáticos equivocadamente tem sido considerada como opção por um ensino tradicional, superado. Ainda, a referência que se faz à Didática é no sentido de que ela comporta sempre uma abordagem positivista, anti-dialética no trato das questões de ensino.

A lingüística, cujo objeto de estudo são os chamados fenômenos lingüísticos, norteará este estudo no tratamento específico das dificuldades lingüísticas dos alunos.

A Psicolingüística que propõe uma inter-relação funcional de linguagem e pensamento possivelmente nos facilitará a compreensão dos condicionantes sociais impostos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciados na linguagem. Considerando o pensamento e a linguagem como produtos sociais, a Psicolingüística parte do princípio que o homem se faz no social. É a partir daí que se vai tentar compreender o porquê dos bloqueios ou de dificuldades do aluno em expressar sua voz, sair do mundo das sombras e mostrar a essência do seu pensamento - a palavra.

A contribuição da Sociolinguística neste trabalho será no sentido de melhor compreender a natureza social da linguagem. Acreditamos que, mais do que o domínio da estrutura da língua, a compreensão da natureza social da palavra ajuda na aceitação da variedade linguística do aluno e na elevação da sua competência linguística, respeitadas as normas estabelecidas pela *língua-padrão* - variedade linguística socialmente privilegiada.

A relação dessas quatro áreas no trato das questões que constituem a problemática em estudo, o entendimento da natureza social da palavra, a compreensão da sala de aula como espaço reservado à transmissão/assimilação de um saber organizado e à ampliação da competência linguística do aluno constituem o foco das nossas atenções. Estamos reunindo e reorganizando elementos teóricos que reorientem nossa prática didático-pedagógica, cujo fim último é ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades cognitivas e operativas ao nível esperado de seu desenvolvimento mental, é ajudar o aluno na descoberta do momento superior de sua evolução mental. Pretendemos ajudar o aluno a descobrir a sua vontade, exaltação da sua liberdade individual que só pode crescer nas relações pessoais, por meio da palavra.

Para atender os objetivos deste estudo utilizamos o procedimento da pesquisa etnográfica. Mantivemos contato com professores e alunos por meio de observações, entrevistas e conversas informais. Procuramos reunir uma grande quantidade de dados descritivos para facilitar nossa análise, o que se deu por meio do estabelecimento de algumas categorias. Com essas categorias, procuramos proceder análises que nos fornecessem indicadores de procedimentos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa.

Estruturamos este estudo em três partes ou capítulos buscando uma articulação entre eles. No primeiro capítulo, procuramos descrever e compreender os fundamentos da Didática como base de orientação do processo de ensino. Procuramos identificar, por meio de reflexões acerca da Didática, o papel do ensino e do professor na construção do saber organizado e assimilado pelo aluno. No segundo capítulo dissertamos sobre a linguagem. Buscamos verificar contribuições da Lingüística, da Sociolingüística e da Psicolingüística para a teoria geral do ensino e para a metodologia específica do ensino de Língua Portuguesa. No terceiro e último capítulo - Descrevendo o Real - procuramos, a partir da observação da prática pedagógica estabelecer os nexos entre esta prática e a teoria que dela se sustenta e a ela orienta. Em todo o trabalho esteve presente a preocupação maior: como ensinar a aprender melhor?

CAPÍTULO I

A DIDÁTICA, BASE DE ORIENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

A Didática é uma disciplina que tem sido estigmatizada de vários lados, e é certo que muitas das crenças que levam à sua rejeição são legítimas. Conhecemos uma Didática que guarda um excessivo caráter instrumentalista, tecnicista; uma Didática reduzida a um conjunto de preceitos e regras e ainda uma Didática baseada na subsunção das metodologias específicas num presumido método geral.

Nosso entendimento do âmbito de estudo da Didática é bem mais amplo. A Didática não é vista apenas como vinculada a fundamentos pedagógicos, ou seja, ligada a finalidades educacionais, como também generaliza resultados da investigação das relações entre ensino e aprendizagem - para o que recorre a outras ciências da educação - e, com isso, pode abrir-se para incorporar contribuições da investigação das próprias metodologias específicas. Isso significa postular uma unidade entre uma teoria

geral do ensino e as metodologias específicas. Estas têm seu próprio perfil, com seus conteúdos e métodos específicos, mas, por outro lado, uma vez que seu objetivo é o ensino, elas se apresentam como diferenciações do campo da Didática, submetendo-se, pois, a diretrizes e questões comuns, fundamentais, básicas a todas as matérias de ensino, pois que este dirige-se a finalidade educativas.

1 - A DIDÁTICA E OS ASPECTOS GERAIS DO ENSINO

Nosso propósito aqui é o de buscar o embasamento necessário para os aspectos gerais do ensino e aprendizagem, isto é, a base teórico-científica que a Didática pode oferecer para levar a bom termo o trabalho docente.

Sendo a Didática uma disciplina pedagógica, é inseparável de uma teoria da educação. Uma teoria da educação revela o seu caráter ideológico, vale dizer, sócio-político e pedagógico.

A Didática cuida do processo do conhecimento e, por essa razão, o ensino deve ser analisado sob o aspecto gnoseológico. Neste sentido, optamos por assumir a teoria do conhecimento sob o enfoque do materialismo histórico e dialético. O processo do conhecimento, por sua vez, requer a análise do ensino sob o aspecto psicológico, visto ser o ensino um processo de assimilação ativa e consciente. Cumpre conhecer os mecanismos psíquicos que envolvem a aprendizagem, bem como o papel que a Psicologia tem na estruturação da docência.

A análise do processo de ensino implica vê-lo sob diferentes aspectos. A prática educativa escolar envolve muitas dimensões. Não é tarefa fácil apanhar todas as determinações e condicionantes do processo de ensino. Entretanto, com base numa teoria da educação, podemos detectar quais seriam os aspectos que intervêm nele. Analisaremos os seguintes aspectos: o sócio-político, o gnoseológico, o psicológico e o lingüístico.

1.1 - O aspecto sócio-político do processo de ensino.

O aspecto sócio-político permeia todo o processo de ensino e penetra em outros aspectos. A análise do processo de ensino, no aspecto sócio-político, parte do entendimento que o processo educativo é o desenvolvimento do indivíduo na sua relação ativa com o meio social em condições histórico-sociais determinadas. Com este entendimento, a educação só pode ser explicada na dinâmica das relações sociais. Isso significa que o processo educacional e o processo de ensino implicam numa direção porque eles correspondem a interesses de classe. O processo de ensino está sempre integrado em um processo social mais amplo de formação e condução ideológicas. É no desenvolvimento deste processo que os alunos assimilam os fundamentos da ideologia, da filosofia e da moral de uma sociedade de classes.

Na análise do aspecto sócio-político do processo de ensino, do ponto de vista do professor, está configurada a sua tarefa como uma prática política. Ao afirmarmos que a tarefa do professor é política, queremos dizer que, no transcurso da sua atividade profissional, vai-se delineando o seu compromisso polí-

tico como tomada de posição frente a interesses sociais e econômicos em jogo na sociedade de classe.

Estamos tratando o processo de ensino como um acontecimento determinado pela sociedade, pelos seus fundamentos sócio-econômicos e seus objetivos político-ideológicos. A função mais ampla do ensino é a de integrar à sociedade a geração em desenvolvimento, preparar essa geração e capacitá-la para participar do processo social.

A escola é, pois, vista como um organismo social com funções relevantes, não só pedagógicas, como sociais. Ao analisarmos o aspecto sócio-político do processo de ensino, nós nos colocamos uma pergunta: como organizar os procedimentos docentes para que eles, impregnados que são de processos sociais, se constituem em elementos positivos de configuração da personalidade do aluno?

Acreditamos que todo procedimento docente deve estar inteligente e decididamente encaminhado a organizar a ajuda mútua entre os alunos, estimulando a competição socialmente organizada, influenciando nas atitudes, convicções e formas de conduta dos alunos. Isso vai requerer do professor a habilidade para trabalhar o individual no coletivo e vice-versa, assim como expressa KLINGBERG:

"A arte da condução orientada para todo o coletivo do ensino por parte do professor consiste em dirigir-se a um aluno através de todo o coletivo como parte dele mesmo e in-

fluir no coletivo mediante um trabalho com o aluno em separado.¹"

Uma questão que merece destaque na análise do processo de ensino no aspecto sócio-político é a natureza do signo lingüístico. A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. Para BAKHTIN,

"As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.²"

A palavra reúne propriedades diversas que lhe dão a representatividade do pensamento. Ideologia do cotidiano e, particularmente, a ideologia do ensino tem na palavra o seu mais eficiente veículo. Citando mais uma vez BAKHTIN:

"A palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.³"

O processo de ensino a que estamos nos referindo, veiculado pela palavra, é intencional e deliberadamente organizado para se desenvolver na escola, entendendo-se esta como a instituição responsável pela transmissão-assimilação do saber orga-

(1) KLINGBERG, Lothar. Introducción a la Didáctica General. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo u Educación, 1978. p. 165.

(2) BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988. p. 41.

(3) BAKHTIN, M., op. cit., pp. 66.

nizado. Vejamos o que fala SNYDERS sobre esta instituição:

"A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias (...). A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração.⁴"

Na análise do aspecto sócio-político do processo de ensino podemos reunir agora alguns elementos: o processo de ensino implica sempre numa direção; no desenvolvimento do processo, o professor toma posição e o aluno assimila os fundamentos de uma ideologia; o ensino se desenvolve sob a determinação da palavra enquanto signo ideológico; na escola, instituição destinada ao desenvolvimento do ensino, entrecruzam-se valores sociais contraditórios.

Esses elementos de análise do aspecto sócio-político do processo de ensino nos colocam com mais clareza o papel real da educação, da escola e do ensino na sua função de agente da democratização do saber, dos bens culturais. Ao professor, como ator do processo, cabe aliar a sua competência técnica (desenvolvendo de uma forma organizada e sistemática todo o saber que tem sido elaborado pela humanidade) ao seu compromisso político de tomar partido pela libertação do homem em homem. Ou, falando como SCHMIED-KOWARZIK:

"Cabe ao trabalho pedagógico uma tarefa que não pode ser substituída pela prática po-

(4) SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Trad. Maria Helena Albarran. 2. ed., Lisboa, Moraes Editores, 1977. p. 105-6.

lítica, mas que se vincula a ela de um modo preparatório e transformador da consciência (...) O professor não é um revolucionário profissional, mas ele é revolucionário na profissão.⁵

1.2 - O aspecto gnoseológico do processo de ensino.

A teoria do conhecimento constitui o fundamento gnoseológico do processo de ensino. Do ponto de vista do aluno, o ensino é um processo de conhecimento e, do ponto de vista do professor, é um processo de condução pedagógica.

A concepção do processo de ensino como um processo de conhecimento abarca os princípios fundamentais da teoria do conhecimento do materialismo dialético, sua filosofia e metodologia, implicando, entre outros aspectos: a relação entre o ser e a consciência, a materialidade da realidade objetiva em constante desenvolvimento e em estreita relação com o pensamento, o caráter de lei dos processos da natureza e da sociedade, a cognoscibilidade do mundo pelo homem, o conhecimento como aproximação progressiva da verdade, a unidade conhecimento/prática.⁶

O sensorial e o racional são momentos fundamentais do processo de conhecimento. O homem chega ao mundo dotado de nascença dos órgãos do sentido entre outras particularidades inatas. Chega com uma faculdade que o distingue dos seus antepassados animais: a faculdade de formar capacidades especificamente

(5) SCHMIED-KOWARZIK, Woldietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed., São Paulo, Brasiliense. 1988. p. 123.

(6) Cf. KLINGBERG, op. cit. p. 141.

humanas, a capacidade de construir, ele mesmo, a sua natureza.

Vejamos isso na expressão de MARX:

"Tal como é a música que vai então despertar o sentido musical do homem, tal como a música mais bela não tem nenhum sentido, não é objeto, para o ouvido não-musical (...); por isso, os sentidos do homem social são outros sentidos que os do não-social; é somente graças à riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que então em parte se desenvolvem, em parte são produzidos a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, ou ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma, sentidos capazes de prazeres humanos, sentidos que se confirmam como forças essenciais do homem. Pois não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), numa palavra o sentido humano, o caráter humano dos sentidos só se formam graças à existência do seu objeto, graças à natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é uma obra de toda a história universal passada.⁷"

O conhecimento do homem se dá na sua relação com a natureza; por isso, o que os homens são é determinado pela sua atividade. As formas complexas do processo de conhecimento - percepção, atenção, memória, imaginação, consciência - são entendidas como formas sociais que resultam do intercâmbio homem/meio, cujo desenvolvimento ocorre sob a influência, ou mesmo, determinação da linguagem. Assim,

"O homem só se converte em sujeito do seu pensamento quando domina a linguagem, os conceitos e a lógica que constituem um reflexogeneralizado da experiência da prática social (...). O pensamento dos homens, assim como sua

(7) MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscrito). Col. Os pensadores. São Paulo, Abril, 1987.

percepção, são de natureza histórico-social.⁸

Um conceito fundamental no estudo do processo do conhecimento é o do reflexo psíquico. Numa concepção histórica, o reflexo aparece como produto e condição dos vínculos reais do organismo com o meio que atua sobre ele. Neste conceito está implícita a idéia de que o reflexo psíquico se desenvolve, o que implica em poder falar de diferentes níveis de reflexo. O reflexo psíquico é subjetivo e ativo e sua determinação está no movimento característico da prática humana, de transvazamento permanente do objetivo ao subjetivo.⁹

O caráter histórico e ativo do reflexo psíquico envolve a idéia de que a percepção (reflexo sensorial direto da atividade) é uma etapa ou forma básica do conhecimento que alcança um alto grau de perfeição no processo de desenvolvimento histórico. O modo de percepção é aprendido. Para que o homem forme a imagem do objeto é necessário que entre ele e o objeto se estabeleça uma relação ativa. É desta relação ativa entre o homem e o sujeito que depende a adequação e o grau de complexidade da imagem formada. Para entender o surgimento e as particularidades da imagem sensorial é preciso entender a atividade do homem que mediatiza os vínculos com o mundo objetivo.

A atividade de percepção é, pois, uma das formas pelas quais se realiza o processo de apropriação da realidade pelo

(8) LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978. p. 32.

(9) LEONTIEV, A.N., op. cit. p. 46.

homem. O homem, ser social, de atividade genérica, se converte em homem no processo de apropriação da realidade humana. O que percebemos tem um sentido e um significado historicamente determinados. A linguagem tem aí um papel de destaque, pois que começa-se a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. A percepção de objetos reais, dotados de sentido e significado consistindo-se, assim, em percepção categorizada e não isolada, é um aspecto especial da condição humana de perceber. Deve-se compreender que a atribuição da significação ou do sentido a objetos da percepção passa necessariamente pela determinação social. É como se pudéssemos falar de uma tradução que o homem faz dos objetos exteriores ou como LEONTIEV escreve: não são os órgãos do sentido que percebem, são os homens, por meio destes órgãos.¹⁰

O sentido gnoseológico, racional está em unidade com o sensorial no processo de conhecimento via utilização da palavra, instrumento de fixação do pensamento. Poder-se-ia dizer que a palavra expressa ou encerra a unidade sensorial/racional. A passagem do sensorial ao racional, o caminho para se chegar a uma abstração, partindo da imagem total de determinado objeto, se faz mediante a palavra que abstrai da realidade e permite a generalização.

Podemos fazer a síntese do processo do conhecimento citando uma denominação clássica deste processo, feita por Lênin: Da observação viva ao pensamento abstrato e deste à prática: este é o caminho dialético do conhecimento da verdade, do conhecimento

(10) Idem. p. 49.

da realidade objetiva. Este caminho percorrido pelo homem no processo de conhecimento (a relação do lógico com o sensorial, a relação teoria/prática) guarda uma analogia com o processo de ensino. Este caminho, para o psicólogo soviético A.V. PETROVSKI,¹¹ reúne cinco elementos em se tratando de processo de ensino:

a) demonstração, caracterizada pela atividade de manipulação, momento em que as coisas e os fenômenos evidenciam propriedades;

b) observação ou atividade perceptiva, momento em que se efetua a separação dos diferentes aspectos e propriedades das coisas e fenômenos;

c) comparação, confrontação ou atividade mental de análise e síntese, momento em que se contrapõem as propriedades de coisas e fenômenos (análise) e se identificam os pontos comuns a todos os objetos estudados (síntese);

d) abstração ou atividade verbal, momento em que se fixam as propriedades dos objetos por meio da palavra que nomeia e designa;

e) generalização ou aplicação, momento em que, também por meio da palavra, faz-se a abstração do objeto, generalizando-o com objetos da mesma classe.

Embora o processo de ensino apresenta-se, em várias situações, em perfeita analogia com o processo do conhecimento, ele se manifesta em condições didáticas específicas. Há de se considerar nessa especificidade, o caráter pedagógico do processo de ensino, cuja orientação direta é o desenvolvimento e a trans-

(11) Cf. PETROVSKI, A.V. (Org.) Psicologia evolutiva e pedagógica. 2. ed., Moscou, Editorial Progresso, 1985. p. 249 - 250.

formação da personalidade do aluno, e esta abarca vários aspectos, não só gnoseológico. Outra diferença que se coloca entre os dois processos é que o conhecimento científico é um processo que não se conclui, enquanto o ensino sob a orientação de um professor pode-se realizar em um tempo definido, relativamente curto. Acrescenta-se a estas diferenças o fato de que a assimilação das leis do conhecimento se dão de forma diferente, segundo os graus do ensino.

1.3 - O aspecto psicológico do processo de ensino.

Reconhecemos com Klingberg que *não se pode exercer a didática sem a psicologia*. É garantia de maior êxito no ensino o conhecer e poder analisar os complexos processos psíquicos que se desenvolvem no processo de ensino, alguns dos quais já nos referimos quando falamos do processo de conhecimento.

O autor faz referência em seu livro a uma psicóloga soviética, H.V. KUSMINA,¹² que fez em estudo sobre a psicologia da atividade do professor (um dos poucos estudos feitos, uma vez que na Psicologia o campo que se tem privilegiado é o da aprendizagem). A autora trabalha três componentes principais da atividade pedagógica do professor: a atividade construtiva, a organizativa e a comunicativa. Coloca como atividade construtiva do professor a seleção e organização do conteúdo de ensino e o planejamento do ensino. Como atividade organizativa destaca a importância de se unir três aspectos: o que vai ser ministrado, a conduta pedagógica e a atividade do aluno. Sobre essa atividade, assim

(12) Cf. KLINGBERG, op. cit., p. 147.

fala a autora:

"Ao preparar uma aula sobre um determinado assunto, o professor deve ter em conta todo o sistema de conhecimentos dos seus alunos, assim como os resultados que quer alcançar dentro de alguns anos.¹³".

A atividade comunicativa do professor, para a autora, é o momento real da unidade teoria/prática. É a realização na prática do projeto teórico do professor e, ao mesmo tempo, é uma atividade prática que conduz, orienta um planejamento mais real e objetivo do processo pedagógico. A atividade comunicativa é resultado da atividade conjunta de professor e alunos; dessa interação professor/aluno depende o êxito (ou o fracasso) da atividade comunicativa. Tem-se, assim, que a análise do aspecto psicológico do processo de ensino se orienta também pela análise das relações professor/aluno. Nessa análise são colocadas questões como: as relações professor/aluno como fenômeno de adaptação; as influências das relações professor/aluno sobre processo de aprendizagem e sobre a disciplina dos alunos; os determinantes da preferência do aluno pelo professor; a relação da preferência por um professor com a preferência por uma disciplina.

O papel do professor, sua função no processo de ensino, na sociedade e na vida do aluno, a especificidade das atividades docentes, os efeitos pedagógicos da atividade do professor e a influência de sua personalidade são questões postas para uma análise psicológica do processo de ensino.

(13) KUSMINA in KLINGBERG, op. cit., p. 147.

"O professor é portador, para o aluno, de três funções: Primeira, como representante da sociedade socialista, tem que personificar as normas, o estilo de vida e mentalidade dessa sociedade. Este constitui o núcleo de sua responsabilidade social. Segunda, o professor representa a geração adulta, e de sua conduta depende fundamentalmente a forma como se desenvolve a sucessão de gerações em seus aspectos pedagógicos psicológicos. Terceira, o professor é o representante da ciência, e com isso se converte em guia de seus alunos no mundo da ciência, da cultura e da arte.¹⁴"

A situação de sala de aula representa para o professor responsabilidades duplas: de um lado, a obrigação com o desenvolvimento sistemático da matéria, do objeto de estudo; de outro, o aluno em sua individualidade e em suas relações sociais. De um lado, está a condução do ensino; do outro, as leis da aprendizagem. As possibilidades e os limites que a situação de classe determinam para o ensino integram uma análise psicológica.

Ainda outra questão que KLINGBERG coloca para a psicologia do ensino está relacionada com a problemática humana de ensinar e receber o ensino.¹⁵ Para o autor, os professores sabem muito pouco do desenvolvimento do cérebro dos alunos e muito menos ainda do que passa pelos seus corações: seus esforços nas tarefas, suas esperanças em relação a cada novo dia de aula, suas preocupações com os trabalhos escolares, suas satisfações em receberem reconhecimento dos outros, seus entusiasmos quando da descoberta em algum experimento.

(14) KLINGBERG, op. cit., p. 149.

(15) Idem. p. 150.

1.4 - O aspecto lingüístico do processo de ensino.

Para o desenvolvimento deste item tomei como base os conceitos de MIGUEL ANGEL ZABALZA apresentados na Introdução da obra de RENZO TITONE.

O processo de ensino que, do ponto de vista do aluno, é um processo de conhecimento e, do ponto de vista do professor, é um processo de mediação desse conhecimento, realiza-se mediante a linguagem. O professor, valendo-se da linguagem, organiza as observações dos alunos para o objeto observado, dirige a análise dos aspectos essenciais, orienta os alunos na associação dos aspectos comuns numa série de fenômenos. O aluno, partindo de sua experiência direta, de sua atividade prática, chega, com a ajuda da palavra, a um processo de abstração e generalização.

O que nos parece importante destacar em relação ao aspecto lingüístico é a função da linguagem no processo de ensino enquanto expressão do discurso pedagógico global, do discurso didático mais específico e do discurso das relações interpessoais.

Na perspectiva do discurso pedagógico, a participação da linguagem no processo de ensino pode ser analisada sob diferentes pontos de vista. Do ponto de vista antropológico, a função pedagógica da linguagem é atuar como um instrumento constitutivo da estrutura que capacita o homem para compreender, bem como da estrutura dos conceitos e da própria realidade culturalmente determinada. Esta função pedagógica da linguagem é assim transcrita por ZABALZA:

"A capacidade de criar mensagens; de memorizar, representar e recriar os aspectos da condição humana; de simbolizar, dividir e decifrar o significativo. E com tudo isso, estender a esfera de sua consciência mais além do alcance dos sentidos e criar uma visão das possibilidades e necessidades humanas mais além de qualquer espécie vivente"¹⁶.

Um segundo ponto de vista da análise da função pedagógica da linguagem é o da sua possibilidade de liberação da conduta de pura reação para ascender a uma forma de ação consciente. A linguagem possibilita uma reflexão, uma visão mais clara, ela tem um papel emancipatório que eleva a conduta automática ao nível da ação deliberada. Essa programação supõe a organização da consciência e, em termos educacionais, não significa somente uma constatação do racional, mas, sobretudo, o desenvolvimento de formas específicas de linguagem que realizam a crítica, a reflexão, a leitura da própria existência. É no plano pedagógico que se desenvolvem formas lingüísticas em que a pessoa se reconhece, se refere a sua própria conduta e, via linguagem, a reconstrói.

Além dessa possibilidade de se conhecer que a linguagem fornece ao homem, existe a construção do esquema conceitual e afetivo do eu - o autoconceito - terceiro ponto de vista da análise da função pedagógica da linguagem. A linguagem não é um veículo de contato exclusivo e excludente no processo de interação, no qual a pessoa constrói a sua estrutura pessoal. A linguagem é o instrumento preferido pelo homem e se constitui no principal elemento de influência de um sobre os outros.

(16) ZABALZA, M.A. in: TITONE, Renzo. El lenguaje en la interacción didáctica - Teorías y modelos de análisis. Madrid, Narcea S/A de Ediciones, 1986. p. 15.

O professor é uma figura de destaque no processo de influência pela linguagem. Ele não só se apresenta como pessoa, mas como modelo de pessoa e, intencionalmente ou não, direta ou indiretamente, atua sobre a conduta dos alunos, sobre a representação de si que eles vão construindo na experiência da escola. Esta dimensão projetiva da linguagem coloca em relevo a necessidade de diálogo entre professor e aluno e coloca algumas exigências para que a fala do professor seja efetivamente educativa. Coerência e autenticidade entre as mensagens verbais e a vivência e atitude do professor poderão exercer influência mais positiva na assimilação das mensagens pelos alunos, maior compromisso social e político.

A linguagem como meio para alcançar objetivos é o outro ponto de vista que se pode ter na análise da linguagem pedagógica. Toda ação educativa é uma ação voltada à consecução de objetivos, é uma ação orientada por uma intenção, por um propósito de exercer influência e isto se dá via linguagem.

No processo de influência que subjaz na linguagem pedagógica podemos identificar uma forma direta ou indireta de se explicar o que está implícito no ato educativo. O professor pode fazê-lo por meio das condutas que assume e pode também falar das suas intenções. A linguagem figura, assim, como um sistema de símbolos que intervêm entre a consciência e a prática, expressando e comunicando as intenções de quem conduz o processo de ensino.

A linguagem educativa recria a realidade, dá à realidade uma forma, além de nomeá-la. A realidade é como que traduzida pelo professor-falante ao aluno-ouvinte. A linguagem pedagógica cria uma realidade física e objetiva e cria o pensamento ou

configura modos de pensar. A influência dessa realidade na consecução dos objetivos está, pois, na construção mental da realidade e na relação que o aluno estabelece com essa realidade.

Há de se acrescentar outro ponto de vista na análise da linguagem pedagógica. Trata-se do campo semântico preferencial que expressa e explicita os modelos educacionais, os pontos de partida, as prioridades axiológicas, conceituais e metodológicas. É um falar educativo que vai além de terminologia técnica, é a identificação ou explicitação de valores que diferenciam a educação de outros processos, como o de adestramento, condicionamento, doutrinação etc.

A linguagem enquanto expressão do discurso didático mais específico constitui a nossa segunda perspectiva de análise do aspecto lingüístico do processo de ensino. Nesta perspectiva, a linguagem é um recurso utilizado no processo de ensino para realizar a aprendizagem, ela é o mediador didático, o veículo de acesso, de análise e de transmissão/assimilação mental da realidade pessoal, física e cultural. Neste sentido, destacamos quatro aspectos de análise da linguagem didática: a linguagem enquanto codificadora de cultura; codificadora da experiência e contexto de significação da conduta; elemento fundamental do desenvolvimento intelectual-cognitivo dos alunos; a linguagem enquanto contexto organizado e de sentido das tarefas escolares.

A linguagem como codificadora da cultura supõe a concepção de aprendizagem como o desenvolvimento da capacidade de atribuir, adequadamente e de maneira cada vez mais variada, predicativos aos dados e fatos. Cada fato novo didaticamente apresentado ao aluno concorre para o alcance de um resultado lin-

güístico - o aluno será capaz de codificar verbalmente a realidade estudada, nomeando-a e atribuindo-lhe uma rede de predicativos ou características. A falta de predicativos disponíveis por parte do aluno para a caracterização ou compreensão dos conceitos novos apresentados pelo professor exige deste alguns procedimentos especiais. Nestes procedimentos se incluem condições lingüísticas e contextuais adequadas que ajudam o aluno a estabelecer relações do fato novo com as propriedades que ele já possui em sua memória semântica. A importância da direção lingüística do professor no processo de identificação de propriedades dos fatos novos para os alunos é fundamental porque o significado de uma palavra é tão variado quanto as combinações que a memória semântica pode fazer dele. A memorização do aluno será tanto mais rica quanto mais estimulante forem as pistas de significados oferecidas pelo professor.

A linguagem como codificadora e mediadora da experiência exerce três tipos principais de influência: organizadora da conduta; ampliadora/limitadora da experiência; modificadora da conduta.

A função organizadora da linguagem está diretamente ligada a sua atenção como instrumento de designação e atribuição de predicados à nossa conduta. São processos através dos quais codificamos e organizamos mentalmente nossa experiência de tal forma que as novas condutas estejam vinculadas às anteriores em função dos organizadores lingüísticos que lhes foram atribuídos.

A função da linguagem de ampliadora das experiências funciona como uma bagagem de referência e significados disponíveis a nível cultural por parte de cada sujeito a partir de

sua experiência própria. Neste sentido, o discurso didático tem a função de prover os alunos de mecanismos de linguagem que sirvam para dar uma maior extensão e intensidade aos conteúdos da experiência direta, inclusive para criar novos âmbitos de experiência. Os antropólogos, ao trabalharem com questões afetas à linguagem, têm insistido neste ponto: cada cultura cria uma linguagem, mas a linguagem, por sua vez, enquanto código de interpretação da realidade, se configura como fator decisivo de condições para o desenvolvimento dessa cultura. Neste sentido, a linguagem não só reflete a realidade como também recria ou a oculta. Isso quer dizer que a linguagem como codificadora e mediadora da experiência não atua somente como ampliadora da experiência, ela pode restringir os conteúdos e formas de experiência. Enquanto código elaborado de interpretação da realidade, o vocabulário da linguagem, suas estruturas sintáticas, seus recursos expressivos condicionam de antemão a maneira, o estilo de percepção e interpretação da realidade, até o ponto de limitar a experiência.

A função didática maior da linguagem é, sem dúvida, melhorar a capacidade dos alunos de compreender a própria experiência para poder atuar mais e eficazmente sobre a realidade. Para isso a dinâmica da linguagem didática deve partir dos dados e conceitos concretos da experiência sensorial do aluno que ele possa assimilar corretamente conceitos cada vez mais gerais e abstratos, o que permitirá organizar âmbito da realidade e de experiência cada vez mais amplos e completos. Os conceitos mais gerais, no entanto, devem ser retomados no sentido de que os novos conhecimentos adquiridos possam ser considerados pelo aluno em sua própria experiência, cumprindo o compromisso de melhorar seu nível de adaptação e competência - maior autonomia e eficácia

nas ações. É uma operação de subida e descida, ir avançando ao abstrato e geral para retornar de maneira imediata a seus referentes experienciais próximos, ao âmbito de sua aplicabilidade. Em nível lingüístico, isso supõe formas didáticas diferenciadas de apresentação da mensagem, para que o aluno seja capaz de fazer a individualização contextualizada do contexto geral, a aplicação na própria experiência do nosso conhecimento, para que se cumpra a função da linguagem de modificadora da conduta.

A linguagem como elemento fundamental do desenvolvimento intelectual-cognitivo dos alunos constitui o terceiro aspecto de análise da linguagem didática. Não têm coincidido as conclusões das diferentes posturas dos que estudam a relação entre pensamento e linguagem. Na concepção de Piaget pensamento e linguagem se desenvolvem de maneira paralela e conjunta. Depois das primeiras fases dos esquemas sensoriomotores, a criança chega aos conceitos através da aquisição dos códigos lingüísticos vigentes culturalmente. Para outros teóricos, a linguagem atua instrutivamente sobretudo por meio de suas estruturas sintáticas. Para esses autores:

"A cooperação da linguagem nas funções perceptivas e cognoscitivas tem lugar não por meio dos componentes semânticos, mas por meio dos componentes sintáticos, e que os contingentes semânticos e léxicos são atualizados na medida em que a criança aprende a aplicar as estruturas sintáticas como regras de uso da língua"¹⁷.

Os teóricos da gramática generativa acreditam que as regras básicas de estruturação da linguagem são inatas e uni-

(17) Idem. p. 28.

versais. As pessoas as possuem para a produção da linguagem e vão atualizando-as progressivamente à medida em que aplicam os materiais semânticos oferecidos pelas suas experiências e pelos processos de educação formal.

Os estudos mais modernos de psicolinguística mostram que é a linguagem como totalidade integrada de todas suas dimensões a que aparece claramente relacionada com o pensamento e com o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. O desenvolvimento da consciência está plenamente imerso no desenvolvimento da linguagem e na capacidade das pessoas elaborarem de forma cada vez mais abstrata a sua relação consigo e com a realidade. O desenvolvimento intelectual depende da interação professor/aluno e o ensino se vê facilitado por meio da linguagem que acaba sendo o meio pelo qual se realiza o intercâmbio, além de ser o instrumento usado pelo aluno para organizar seu ambiente de aprendizagem.

A linguagem didática funciona como instrumento capaz de proporcionar ao aluno um contexto significativo para a realização das tarefas escolares, relacionando-as com as questões vistas anteriormente e preparando espaço para novos conhecimentos. A linguagem didática aqui funciona como pistas linguísticas que explicitam ao aluno o que ele tem que fazer, como vai fazer e, uma vez feito, como vai analisar ou avaliar a tarefa feita.

O terceiro e último ponto de análise do aspecto linguístico do processo de ensino é a função da linguagem enquanto expressão das relações interpessoais.

Nesta perspectiva, analisamos o conjunto de processos de participação, comunicação, intercâmbio que se instaura no ensino por meio da linguagem. A linguagem é considerada aqui como plataforma das vivências, o espaço de encontro das pessoas, espaço de relação interpessoal que atua no desenvolvimento global dos sujeitos, é a conduta que se desenvolve socialmente. A linguagem atua como um circuito regulador das relações em duplo sentido: de um lado, uma acomodação mútua dos interlocutores, em termos de expectativa e de participação e, de outro lado, um estabelecimento de padrões e reguladores que os interlocutores devem seguir.

As funções da linguagem enquanto expressão das relações interpessoais estão em nível de informação, definição de relações entre os interlocutores, estabelecimento de contextos de relação e de metacomunicação.

Enquanto instrumento de informação nas relações interpessoais, a linguagem codifica idéias e conteúdos a serem transmitidos. Enquanto definidora de relações, a linguagem indica a forma e as condições em que as relações interpessoais se efetivam. Aqui estão envolvidas as normas e condutas lingüísticas de solicitação, de controle, de demanda, de expressões de respeito e acatamento, entre outras. Também estão envolvidos os diversos tipos de linguagem dos grupos distintos das classes sociais, os estilos diretos ou indiretos de participação no discurso pedagógico.

A função da linguagem relacionada ao estabelecimento do contexto das relações diz respeito aos marcos de referência na dinâmica de interação entre as pessoas. Nos contextos das relações, os interlocutores devem estar sempre atentos às mensagens

verbais e não verbais que confirmam ou modificam as expectativas. Os marcos de referência que atuam como espaço de significação e de organização das relações podem ser tanto os fixados anteriormente como aqueles que vão surgindo no contexto das relações. Os marcos de referência também dizem respeito à capacidade dos interlocutores para propor ou impor um determinado contexto de relações.

As formas lingüísticas expressam a expectativa dos interlocutores a respeito de como deveriam se desenvolver as relações entre as pessoas, bem como a mudança do contexto leva a uma mudança das próprias relações nele estabelecidas.

"Nossa língua e nossas relações não são somente duas faces da mesma moeda. Descobrir o significado de uma palavra equivale a descobrir o modo como se usa e isto, por sua vez, significa descobrir as relações sociais recíprocas em que intervêm"¹⁹.

2 - OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS DIDÁTICAS

Temos afirmado neste trabalho a complexidade do processo de ensino. Esta complexidade, se por um lado, dificulta a consecução de um sistema de leis e princípios que apanhe todas as relações que determinam o processo, por outro lado, tem levado os pedagogos, os psicólogos, os lingüistas e outros estudiosos a buscarem sempre fundamentos cada vez mais seguros e confiáveis. Estes estudos, estas buscas são exigências do dinamismo da sala

(18) Idem. p. 36.

aula, das situações de ensino/aprendizagem que necessitam estar apoiadas em objetivos mais amplos e gerais.

Os princípios didáticos decorrem das leis ou regulamentos gerais que orientam a atividade consciente do professor. Estes princípios se assentam na teoria do conhecimento, na relação do processo de ensino com o processo de conhecimento do aluno, na origem e desenvolvimento dos processos psicológicos, na relação teoria e prática, na forma de organização da sociedade.

Nos estudos desenvolvidos por LIBÂNEO¹⁹ sobre Didática, os princípios mais gerais que servem de orientação à prática docente dizem respeito à cientificidade e sistematização dos conteúdos de ensino; às condições de assimilação dos conteúdos pelo aluno; às relações conhecimento-prática, ensino-aprendizagem; à garantia de solidez dos conhecimentos.

Os princípios didáticos constituem base para o desenvolvimento das categorias didáticas. Eles são a manifestação ativa da teoria do ensino que determina os objetivos a serem traçados, os conteúdos na sua forma de seleção e organização, os métodos de organização dos conteúdos, as formas de organização do ensino e a avaliação. À medida que os princípios didáticos expressam orientações que determinam objetivo, conteúdo, métodos, formas de organização e avaliação, eles são para os professores um guia de ação docente.

(19) Cf. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor). p. 155.

Nos próximos tópicos vamos descrever como as categorias didáticas se articulam para, sob orientação dos princípios mais gerais, constituírem fundamentações mais sólidas para o ensino.

2.1 - Objetivos.

Temos mencionado neste trabalho que o ensino é um processo socialmente determinado. Acrescentamos a esta determinação social a intencionalidade do processo do ensino. Esta intencionalidade se traduz nos objetivos que é a antecipação do que se quer conseguir. Não há ensino que não seja direcionado por objetivos, ou que não tenha intenções. A definição ou explicitação dos objetivos está diretamente vinculada aos valores e ideais da sociedade. Como já dispomos de uma literatura enfocando questões acerca de objetivos educacionais relativamente farta, vamos destacar aqui apenas dois pontos que nos parecem substanciais: a necessidade de explicitação de objetivos aos alunos por parte do professor e a relação objetivo-conteúdo-método.

Acreditamos que o processo de ensino ganha solidez quando professores e alunos sabem o porquê de estarem desenvolvendo esta ou aquela atividade. Acreditamos também que a omissão do professor na explicitação dos objetivos do ensino em geral e da sua matéria de ensino em particular está muito ligada a sua falta de conhecimento sobre a atividade que está realizando. No nosso entendimento, uma postura consciente do professor frente à sua prática faz, não só, com que os objetivos sejam explicitados, como coloca o professor predisposto a buscar o alcance de objetivos que realmente sejam comuns à maioria dos alunos ou objetivos que atendam às necessidades dos alunos, que o professor, cons-

cientemente, soube detectar.

Sobre a relação objetivo-conteúdo-método, faremos no item 2.3 as considerações que achamos necessárias.

2.2 - Conteúdo.

Neste item, abordaremos um único aspecto: a nossa opção pela *dimensão crítico-social dos conteúdos*. Nossa opção se justifica pelo fato de encontrarmos na defesa desta proposição os argumentos que melhor trabalham as contradições do processo de ensino*.

Os argumentos em favor da *dimensão crítico-social dos conteúdos* partem do princípio que os conteúdos de ensino retirados das ciências são objetivos e universais (e) refletem valores e interpretações de acordo com os interesses de grupos e classes sociais que possuem o poder político e econômico na sociedade²⁰. Isso quer dizer que, embora objetivo e universal, o saber não é essencialmente neutro, o conhecimento é sempre interessado. O saber científico-manifestação das relações internas dos fenômenos naturais com a intervenção do homem - é controlado e distribuído à sociedade em geral e aos alunos em particular sob a ótica da classe social privilegiada, a camada da população que, embora minoritária, detém o poder político, econômico e também intelectual ou científico. Com isso, os conhecimentos, o saber científico, os conteúdos escolares não são devidamente

* Referimo-nos principalmente aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por SAVIANE, Demerval e LIBÂNEO, J.C.
(20) LIBÂNEO, J.C. *Didática*, op. cit., p. 136.

democratizados, mesmo que, aparentemente, estejam sendo construídas escolas para o povo numa administração pública *transparente*.

A *dimensão crítico-social dos conteúdos* reside exatamente no compromisso do professor em proceder uma análise crítica dos conteúdos, tendo em vista a real democratização do saber e a recuperação da objetividade, da universalidade e da historicidade dos conteúdos.

O autor em destaque alinha três sentidos de análise dos conteúdos. Num primeiro sentido, os conteúdos têm uma dimensão científica. Esta dimensão orienta o professor a selecionar conteúdos ou matérias de estudo em que se estudem as leis objetivas dos fatos, fenômenos da natureza e da sociedade, investigando as suas relações internas e buscando a sua essência constitutiva por detrás das aparências²¹. Num segundo sentido, os conteúdos têm uma dimensão histórica. Neste sentido, o professor é orientado a explicitar o papel das gerações passadas em relação às gerações presentes, mostrando que os conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social²². Num terceiro sentido, os conteúdos têm uma dimensão teórico-prática. Neste sentido, a importância dos conteúdos está em proporcionar o domínio ativo e prático de modos de atuação crítica e criativa na vida, na profissão, no exercício da cidadania²³.

(21) Idem. p. 137.

(22) Idem. p. 137.

(23) Idem. p. 137.

Assumir a dimensão crítico-social dos conteúdos é assumir a vinculação objetivo-conteúdo-método. Se os conteúdos têm um caráter científico e prático-social, os objetivos são também socialmente determinados e a metodologia de estudos é a que possibilita a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social²⁴.

2.3 - Métodos.

A opinião dos que estudam questões afetas à Pedagogia e à Didática difere no que diz respeito à conceituação de Método de Ensino. Segundo eles, existem várias possibilidades legítimas de se conceituar métodos de ensino. Há os que relacionam o método a uma imagem social, ao modelo teórico de possíveis modos de conduta, outros o vêem como a própria atividade do professor, a sua ação metódica. O método de ensino também é entendido como um caminho através do qual o professor conduz os alunos do desenvolvimento ao conhecimento e ainda como a atividade de interação professor/aluno - encaminhada a alcançar os objetivos do ensino.

Mesmo havendo uma falta de precisão terminológica, os que trabalham a complexa questão do método de ensino entendem que seu conceito deve abranger algumas situações didático-pedagógicas indispensáveis para que nele esteja expresso o real papel do método.

(24) Idem. p. 139.

O conceito de método deve focar, por um lado, a atividade cognoscitiva dos alunos que aprendem e, por outro, do professor que organiza. Este aspecto quer deixar claro que não é precisamente o *como* se organiza o ensino a condição básica do método, é a atividade cognoscitiva de transmissão/assimilação do professor e aluno. São dois os elementos a serem considerados no método de ensino - o próprio ensino e a aprendizagem.

Sem desconhecer os riscos que uma conceituação incompleta representaria para uma melhor compreensão do que é método de ensino, nos aventuramos a expor a nossa interpretação conceptual-definidora desse fenômeno. O método de ensino pode ser considerado como a organização essencial do professor, de acordo com os objetivos fundamentais da aprendizagem do aluno. Ou, em outras palavras: entendemos por método de ensino os procedimentos e meios de organização da atividade cognoscitiva encaminhada à transmissão/assimilação do conteúdo, de forma que os alunos, além de adquirirem conhecimentos e habilidades, formem hábitos e convicções, desenvolvam valores, alcancem também um alto nível de desenvolvimento de suas potencialidades cognoscitivas.

Apresentamos, agora, duas definições de método de ensino expressas por DANILOV:

"Método de ensino constitui um sistema de ações do professor, dirigido a um objetivo, que organiza a atividade cognoscitiva e prática do aluno, com o que se assegura que este assimile o conteúdo do ensino".

"O método de ensino supõe a inter-relação indispensável de professor e aluno, durante cujo processo o professor organiza a atividade do aluno sobre o objeto de estudo e como resultado desta atividade, se produz por par-

te do aluno o processo de assimilação do conteúdo do ensino²⁵.

Pelos conceitos apresentados, depreende-se quais os elementos importantes a serem considerados no processo de ensino, quando se refere ao método. O método de ensino pressupõe: atividade cognoscitiva, sistema de ações, objetivo a ser alcançado, meios para desenvolver ações, conteúdos a ser transmitido e assimilado, entre outros. A seguir, vamos analisar alguns aspectos mais gerais do método. O primeiro deles é a relação objetivo-conteúdo-método.

Iniciamos essa análise pela retomada dos conceitos de conteúdo e de objetivo. O conteúdo é a matéria selecionada e fixada no plano de ensino de forma a atender aos aspectos ideológico-filosóficos, lógicos, pedagógicos e psicológicos. O conteúdo tem, em relação ao objetivo, uma importância menor quando se faz referência ao método didático, ou método de ensino. O objetivo é a antecipação do desenvolvimento e da transformação que se espera alcançar na personalidade do aluno, isto quer dizer que o ensino está orientado pelos objetivos. A importância dos objetivos para o ensino não está só nas ações do professor, mas, sobretudo, na autoatividade do aluno. A atividade do professor só se torna efetiva, do ponto de vista educativo e formativo, por meio da atividade do aluno.

A relação aluno-conteúdo que conduz aos objetivos implica não só numa correta elaboração destes no plano de ensino,

(25) DANILOV, M.A. & SKATIN, M.N. Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1978: p. 183-4.

como também numa constante orientação dos alunos em direção aos objetivos, mediante procedimentos didáticos. Na relação objetivo-conteúdo-método, o aluno-objeto de influência do professor-é um sujeito, cujas atividades dependem de seu próprio interesse e vontade. Isso quer dizer que, se por um lado, há necessidade de o professor despertar no aluno interesse pelos objetivos definidos por ele (professor), por outro lado, o aluno tem, ele mesmo, seus interesses. Conclui-se que o objetivo do aluno deve corresponder ao objetivo do professor e não, necessariamente, coincidir.

Entendendo o objetivo como a transformação esperada do aluno, o conteúdo como a base material para alcançar o objetivo, o método como a totalidade dos passos e medidas que conduzem ao objetivo ou a forma em que se manifesta o processo de ensino, pode-se estabelecer as seguintes relações:

- o conteúdo e o método servem para se conseguir alcançar o objetivo;

- o conteúdo é a base material científica sobre a qual o aluno desenvolve suas atividades sob orientação do professor;

- o conteúdo tem um potencial de instrução e educação, base sólida para os objetivos;

- o método auxilia os conteúdos para que eles tenham a necessária eficiência na instrução e educação, do método também depende a transmissão e a assimilação do conteúdo, bem como o alcance dos objetivos²⁶.

(26) Cf. KLINGBERG, L. op. cit., p. 277.

Na relação objetivo-conteúdo-método há ainda a destacar o significado da expressão *o conteúdo determina o método*. Em se tratando de método de ensino, o significado dessa expressão se volta para o específico do método de determinada disciplina. Para KLINGBERG, Cada disciplina tem sua peculiaridade metódica resultante da especificidade do objeto científico ou artístico²⁷. É certo também que, durante o processo de transmissão/assimilação de diferentes tipos de conteúdo, pode haver a combinação de diferentes métodos. O importante, pois, é que o professor conheça bem o conteúdo a ser transmitido, defina e explicita bem os objetivos os quais espera alcançar, conheça o processo de aprendizagem ou de assimilação dos seus alunos para que possa selecionar o melhor método.

Conhecer bem o conteúdo e ter clareza em relação aos objetivos é reconhecer a orientação pedagógica do ensino. Tanto os objetivos como o conteúdo estão centrados na ideologia. Os objetivos, por excelência, se revestem de caráter ideológico porque são coerentes com o objetivo do desenvolvimento da sociedade onde desenvolve-se o processo de ensino. Os conteúdos, da mesma forma, são extraídos de um contexto marcado pela relação legítima entre ciência e ideologia. É dessa relação ideológica conteúdo-objetivo que deriva o método. Daí estar o método impregnado de ideologia. Desprovido dessa concepção sobra para o método somente o aspecto tecnicista tão empobrecedor das situações de ensino-aprendizagem.

(27) Idem. p. 279.

As categorias objetivo, conteúdo e método guardam uma relação dialética em si. O método é determinado pela relação objetivo-conteúdo, da mesma forma que dele (do método) partem efeitos sobre a relação objetivo-conteúdo. As leis destas categorias relacionadas entre si atuam sob um conjunto de condições específicas de ensino. Muitas dessas condições já estão sendo vividas pela escola e pelo sistema de ensino, outras devem ser transformadas e/ou criadas pelo professor na sua prática docente consciente. Destacamos algumas condições do ensino que o professor deve manter ou criar ou transformar:

- uma concepção científico-pedagógica do ensino em geral e da disciplina trabalhada em particular;
- consciência da força social da escola;
- espírito cooperativo ou desenvolvimento do coletivo tanto entre os professores como entre os alunos;
- interesse de ensinar por parte do professor e de aprender por parte do aluno;
- ordem e disciplina;
- relação democrática entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno.

KLINGBERG, tratando das condições de ensino, para que sejam desenvolvidas as relações de objetivo/conteúdo/método, atribui ao trabalho docente a função maior de criar as condições ótimas para alcançar os objetivos da instrução e educação. Para o autor:

"A direção pedagógica do professor, determinada primeiramente pelo objetivo e conteúdo, a aplicação de métodos, procedimentos e formas de organização especiais, estão encaminhadas a organizar condições de uma situação pedagógica em que o processo didático da transmis-

são e assimilação de conhecimentos e capacidades, assim como de inúmeras qualidades de consciência e de conduta socialista, se pode realizar de um modo produtivo e altamente efetivo do ponto de vista pedagógico"²⁸.

Um segundo aspecto que estamos considerando de âmbito mais geral é o da relação, também dialética, do método de ensino e método de aprendizagem. A concepção de Didática assumida neste trabalho coloca em prioridade o processo de ensino no qual se estabelecem as relações entre ensino e aprendizagem. O processo de ensino, nesse sentido, tem como característica a direção, a condução do ensino pelo professor, tendo em vista a aprendizagem do aluno. A rigor, não há ensino efetivo quando seus resultados não se consomem mediante a assimilação ativa e consciente por parte dos alunos. O ensino e a aprendizagem mantêm uma relação de unidade que nunca se desfaz: falar de um implica falar no outro.

Os procedimentos, as formas determinadas de transmitir o material instrutivo e de dirigir o processo de ensino acabam sendo um processo de direção das operações mentais do aluno. Sabe-se que as capacidades cognoscitivas do aluno são desenvolvidas na sua atividade própria, num processo de auto-atividade. É aí na sua ação que o aluno chega à análise e à síntese - processos fundamentais da atividade mental. Sabe-se também que esses processos serão melhor desenvolvidos, se melhor forem orientados e dirigidos - função do ensino. Resulta, então, que não basta observar a relação objetivo-conteúdo para selecionar o método. É necessário conhecer as possibilidades do aluno, ele que é o objeto do ensino, cujo desenvolvimento o professor é chamado a promo-

(28) Idem. p. 284.

ver. É preciso conhecer, entre outros aspectos do aluno, sua capacidade para assimilar o conteúdo que estuda, suas atitudes frente a este conteúdo e as transformações que sofre sob a influência desse conteúdo transmitido/assimilado. A assimilação dos conhecimentos por parte do aluno requer do professor a organização de diferentes tipos de atividades. Estas atividades é que asseguram a informação acerca da realidade, quer pela apresentação de objetivos reais, quer pela utilização de signos que fixem na consciência as referidas informações e assegurem a sua memorização.

Quando se fala em organização de atividades pelo professor para o desenvolvimento do processo de assimilação (aprendizagem) do aluno, está-se pensando em alunos como sujeitos ativos, criadores, em atividades cuja execução exige do aluno soluções independentes; atividades que, por um lado são acessíveis às capacidades e possibilidades dos alunos e, por outro, apresentam um nível de dificuldade que exijam a manifestação do pensamento criativo e do pensamento crítico.

Esta relação método de ensino e método de aprendizagem que estamos abordando envolve (ou mesmo equivale) uma outra relação: a do aspecto lógico e do psicológico. Enquanto método de ensino, o professor trabalha com um conteúdo a ser transmitido de forma lógica, clara, objetiva. Enquanto considera o processo de aprendizagem (para que possa haver o do ensino) o professor trabalha com o aluno, o psicológico, o subjetivo. O método de ensino vai considerar as formas de colocar para o aluno o objeto material (conteúdo de ensino) e colocar o aluno frente a este objeto material. De um lado, o método vai organizar sistemã-

tica, racional e logicamente o conteúdo a ser transmitido e, por outro lado, motivar o aluno, a partir do conhecimento de suas peculiaridades, a assimilar subjetivamente o conteúdo lógico. Vamos tratar desse assunto no próximo item.

2.4 - Formas de organização do ensino.

Do que temos assimilado da Didática, esta é uma teoria que encontra na aula o espaço para se concretizar. Na aula se podem desenvolver os processos de ensinar e de aprender. A aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino²⁹.

Estamos denominando *aula* todas as formas organizadas didaticamente, visando o ensino e a aprendizagem. Este entendimento de aula reúne as mais diversas formas de transmissão e assimilação, dirigidas de forma direta ou indireta pelo professor, dentro ou fora de quatro paredes, quer no espaço convencional da escola, quer fora dela.

Um aspecto que nos chama a atenção em relação à aula como momento culminante do processo de ensino é a concepção equivocada de muitos professores que rejeitam todo e qualquer tipo de sistematização. Nesta concepção, a aula constitui-se de um evento, cuja característica maior é a espontaneidade. As atividades dos alunos devem se desenvolver com o mínimo de interferência do professor; quando o professor dirige, esta direção deve ser natural, deve emergir da necessidade do momento. Tudo isso em no-

(29) LIBÂNEO, op. cit., p. 178.

me da liberdade de ação, da criatividade e da democratização que deve marcar o processo de ensino.

Entendemos que uma aula é uma atividade intencional e uma atividade planejada, sem deixar de ser criativa e flexível. O planejamento da aula é a atividade que vai dar ao professor a segurança no desenvolvimento das tarefas e a perspicácia para saber como e quando alterar as diretrizes previamente traçadas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, o planejamento da aula evita situações constrangedoras e muito frequentes, tipo *aula de análise e interpretação de texto* (aqui o texto é alguma coisa além de pretexto?) ou tipo *aula de redação* em que os alunos são convocados a escreverem sobre *minhas férias, meu ideal*.

Não é nosso objetivo aqui a análise de uma determinada estrutura de aula. Vamos apenas citar as etapas ou passos didáticos trabalhados por LIBÂNEO, lembrando a advertência do autor:

"Devemos entender, portanto, as etapas ou passos didáticos como tarefas do processo de ensino relativamente comuns e constantes a todas as matérias, considerando-se que não há entre elas uma sequência necessariamente fixa, e que dentro de uma etapa se realizam simultaneamente outras"³⁰.

São estas as etapas recomendadas: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

(30) Idem. p. 179.

2.5 - Avaliação.

A avaliação é, talvez, o aspecto do processo de ensino mais complexo, contraditório e decisivo. Na nossa prática, temos encontrado procedimentos os mais diversos em relação à avaliação. Acreditamos que a complexidade da avaliação escolar está no fato de que ela acaba por definir rumos da vida do aluno, e isso ocorre, quase sempre, com base num senso comum que pouco tem de democrático, solidário e correto.

O conceito de avaliação que julgamos mais adequado considera-a um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão³¹. Por julgamento de valor deve-se entender a afirmação ou não de alguma coisa previamente definida. Em se tratando de educação escolar, o plano de ensino do professor é o documento onde estão registrados os objetivos, cujo alcance ou cumprimento serão avaliados. As manifestações relevantes da realidade são todos os dados relativos ao processo de assimilação dos alunos. A tomada de decisão é o posicionamento, é a tomada de partido frente ao objeto, o dado que está sendo avaliado. A avaliação encerra o mecanismo de ação-reflexão-ação.

A função classificatória comumente exercida pela avaliação num sistema de educação autoritária é substituída por três funções - pedagógico/didática, diagnóstico e de controle - num sistema de educação mais voltado para o crescimento do homem

(31) LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Magistério - 2º Grau. Série Formação do Professor). p. 172.

e transformação da sociedade. A função pedagógica/didática corresponde ao alcance dos objetivos colocados no planejamento da escola e do professor; a função diagnóstica corresponde à sondagem das experiências dos alunos, ao acompanhamento dos progressos desses alunos e à realimentação do processo de ensino com a (re) definição de objetivos; a função de controle refere-se aos mecanismos e freqüências com que se verificam os rendimentos dos alunos.

Existe uma variedade muito grande de instrumentos de avaliação. Cabe ao professor utilizar aqueles que conduzem a uma apreciação qualitativa dos resultados obtidos frente aos objetivos propostos e que contribuam para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. Um instrumento adequado integra um processo de avaliação que caracteriza-se por:

- "refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos";
- "possibilitar a revisão do plano de ensino";
- "ajudar a desenvolver capacidades e habilidades";
- "voltar-se para a atividade dos alunos";
- "ser objetivo";
- "ajudar na autopercepção do professor";
- "refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos"³².

3 - O PROCESSO DE ENSINO

Na concepção de ensino que temos assumido neste trabalho atribuímos ao ensino um caráter de processo, o que implica em dizer que o ensino, como todos os fenômenos sociais, tem uma história, está sempre em desenvolvimento e tem uma lógica e

(32) LIBÂNEO, J.C. op. cit., p. 200 e seg.

dinâmica internas. A lógica do processo de ensino atua objetivamente, embora se efetive mediante a conduta subjetiva dos atores do processo: professor e aluno. O conjunto de atividades organizadas por professor e aluno com vistas ao alcance de determinados objetivos é marcado por características próprias, como veremos.

3.1 - Características.

Ao abordarmos as características do ensino, lembramos a complexidade deste processo. Queremos destacar que o ensino não se resume a algumas horas diárias de contato professor/aluno. Para entender bem este processo, precisamos lembrar que o conjunto dessas horas formará uma longa trajetória, na qual vão-se assimilando conhecimentos, adquirindo hábitos e habilidades, formando convicções e valores. Tem-se, assim, a primeira característica: o ensino é um processo.

Enquanto processo, o ensino caracteriza-se pelo desenvolvimento gradual das capacidades cognoscitivas do aluno. Este desenvolvimento requer uma direção e tem uma destinação conscientemente definida.

O ensino caracteriza-se também pela relação que estabelece entre a atividade do professor (ensino) e a atividade do aluno (aprender). É uma relação de unidade em que o professor dirige o processo de aprender do aluno.

O planejamento e a sistematização também caracterizam o processo de ensino. Este aspecto rejeita uma concepção utilitarista e pragmática baseada exclusivamente em interesses e in-

clinações subjetivas e individuais dos alunos.

Desenvolvendo um pouco mais estas características do ensino - seu caráter de processo, de ato deliberadamente consciente, de ato que relaciona professor que ensina/aluno que aprende, de atividade sistematizada - gostaríamos de destacar uma realidade que no nosso entendimento, fornece o caráter maior do ensino: o de ser ele transmitido /assimilado na língua materna.

Acreditamos que o atual estágio de desenvolvimento da Lingüística e da Psicologia e os seus estudos acerca da correspondência pensamento/linguagem colocam para o ensino uma característica relevante: a de ser ele responsável pela capacitação dos alunos em formular seus pensamentos mediante a palavra (oral e escrita) de uma forma correta, lógica, compreensível e convincente.

O destaque que nós damos a esta característica do ensino - ser ministrado em língua materna e, por meio do desenvolvimento desta linguagem, desenvolver também o pensamento - é determinado por resultados já bem comprovados de alguns estudos. Em primeiro lugar, o domínio da língua materna condiciona em alto grau os resultados do ensino em todos os demais conteúdos de ensino, os das ciências naturais, sociais, exatas. Em segundo lugar, na construção do conhecimento, é a linguagem que vai formando e conformando a visão do mundo da criança no seu processo de interação com os adultos. Em terceiro lugar, a aquisição da linguagem e, posteriormente, a aprendizagem sistematizada da linguagem modifica as funções mentais superiores dos alunos; sistemati-

za-lhes a experiência direta, a linguagem adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo da pessoa, reorganizando os processos da capacidade cognoscitiva. Em quarto lugar, destaca-se o ensino da linguagem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Estes são processos que se influenciam reciprocamente, porém a fala internalizada permite à criança processar informações de uma forma elaborada. Isto quer dizer que, no processo de ensino, a qualidade das trocas verbais na interação professor/aluno vão ser decisivas no processo de pensamento cada vez mais complexo do aluno. Quanto mais o ensino se caracteriza pelo uso adequado da linguagem - particularmente a linguagem verbal -, mais o professor estará exercendo influências positivas no desenvolvimento do aluno; quanto mais aprendizagem de linguagem (da língua materna), mais desenvolvimento.

É o desenvolvimento do aluno, das suas atividades cognoscitivas, o fim último do ensino. Vamos tratar desse assunto no tópico seguinte.

3,2 - O ensino e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

Estudos muito importantes da psicologia têm demonstrado que a estrutura da atividade cognoscitiva do aluno está determinada pelo processo de ensino. A assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento, a formação das imagens e dos conceitos, a solução de problemas e formação de capacidades e hábitos dependem do caráter de ensino, de seu conteúdo e seus métodos. O ensino desempenha, portanto, um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico do homem.

Os resultados desses estudos têm constituído estímulos para as investigações dos pedagogos que teorizam sobre um processo de ensino caracterizado pela interação professor/aluno. Interação capaz de desenvolver o pensamento criador independente, desenvolver atitudes críticas perante o material de estudo e desenvolver capacidades nos alunos de adquirir, por si mesmos, os conhecimentos e aplicá-los em situações concretas.

As tarefas cognitivas do processo de ensino impõem ao professor a criação de situações problemas que provoquem nos alunos a busca independente de soluções. Há estudos que demonstram que a capacidade de pensar e agir ocorre, sobremaneira, durante o processo de uma situação de problema em que a tarefa requer um esforço criativo e coloca em tensão as potencialidades intelectuais. A tensão intelectual e a superação das dificuldades desenvolvem o raciocínio dos alunos, elevam o interesse pelo estudo e criam uma disposição emocional positiva.

Os conhecimentos que são assimilados durante o processo da atividade cognitiva dinâmica dos próprios alunos possuem propriedades positivas especiais comparadas aos conhecimentos adquiridos pela simples memorização. A atividade própria do aluno converte esses conhecimentos em convicções e em instrumento do raciocínio e da atividade prática. É um conhecimento que passa a ser resultado não só do pensamento, mas de um conjunto de atividades cognoscitivas.

Em relação ao trabalho independente do aluno na resolução de situações problema, um processo de ensino bem estruturado observa alguns princípios básicos. Um deles é que o cumpri-

mento de uma tarefa nova deve exigir dos alunos tanto trabalho independente e tanta tensão do pensamento quanto forem capazes de desenvolver, tendo em vista as diferenças individuais, as características da idade e as condições de ensino. Está claro que as limitações dos alunos tendem a ser menores se o processo de ensino está devidamente organizado. Está nas mãos do professor determinar o grau e dificuldades dos alunos de tal forma que as limitações se transformem em força motriz da aprendizagem.

Uma observação que VIGOTSKY julga importante para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, e que tem um caráter fundamental na escolha e seleção das situações problema propostas aos alunos, é a existência de dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real (as funções mentais se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados) e zona de desenvolvimento proximal ou potencial. A zona de desenvolvimento potencial é assim conceituada por VIGOTSKY:

"ela é a distância entre o nível do desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."³³.

Na concepção desse psicólogo, para se descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e o que é possível ser proposto pelo processo de ensino, não basta observar o

(33) VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988. p. 97.

nível de desenvolvimento real do aluno, é necessário observar o seu potencial de aprendizagem. Ao professor cabe a responsabilidade pela sistematização do aprendizado e pela produção de algo novo no desenvolvimento potencial. O professor poderá delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação³⁴.

O desenvolvimento das atividades cognoscitivas dos alunos é, assim, o objetivo final do processo de ensino. Familiarizar os alunos com os sistemas da ciência é a tarefa maior do trabalho pedagógico.

No seu livro *Pensamento e Linguagem*,³⁵ VIGOTSKY apresenta em dois capítulos - os de nº 5 e 6 - os resultados dos seus estudos sobre a formação e o desenvolvimento dos conceitos científicos. Esses resultados destacam o papel da linguagem, da palavra e mostram as implicações educacionais que julgamos importante assinalar.

Nos estudos de VIGOTSKY, a formação de conceitos é um processo ativo em que o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis; é um processo que só se inicia quando há um problema a ser resolvido e um meio ambiente que estimule o intelecto do adolescente - fase em que as funções intelectuais

(34) Idem. p. 98.

(35) Cf. VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987, Cap. 5 e 6.

amadurecem.

O autor descreve as fases e os estágios por que passa a formação de conceitos, culminando esta trajetória no pensamento através de conceito, fase que é necessário abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte³⁶. O pensamento conceitual ou pensamento por conceito só é possível com a ajuda da palavra que dirige todas as fases do processo de formação dos conceitos científicos. É na palavra que reside a capacidade de abstrair e generalizar. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente e a análise abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento³⁷.

Entre as implicações que o estudo da formação dos conceitos tem para a educação está a necessidade do professor que conduz o processo de ensino conhecer a relação que existe entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Seriam só as atividades cognitivas que estariam sendo determinadas pelo processo de ensino? Ou seria o desenvolvimento como um todo que estaria sendo conduzido pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela sua relação com o ensino?.

Os estudos mais avançados que se tem a respeito da relação desenvolvimento/aprendizagem foram desenvolvidos também por VIGOTSKY³⁸. O autor, ao formular a sua teoria, nega três po-

(36) Idem. p. 66.

(37) Idem. p. 68.

(38) VIGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem (Cap. 6) e A formação social da mente (Cap. 5).

sições teóricas que têm uma concepção equivocada da relação entre desenvolvimento e aprendizado.

A primeira posição negada por VIGOTSKY defende a idéia de independência entre desenvolvimento e aprendizagem. Nessa concepção considera-se o aprendizado um processo externo que se utiliza dos avanços do desenvolvimento sem, contudo, estar envolvido nele e sem exercer nenhuma função que altere seu curso. O desenvolvimento mental constitui uma pré-condição do aprendizado; este segue a trilha daquele sem alterar em nada a sua caminhada. Nessa linha de raciocínio, as funções mentais ou as operações intelectuais desde as mais simples até as mais complexas, os processos de dedução, compreensão, *o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata* independem de qualquer influência que o aprendizado possa exercer.

A segunda posição teórica postula uma identidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem, uma coisa é a outra; o desenvolvimento, quaisquer que sejam suas características, é a aprendizagem; há uma identidade fundamental entre eles. A aprendizagem, nessa teoria, é reduzida à formação de hábitos e o desenvolvimento consiste essencialmente na formação de conexões reflexas e associativas. Esta tendência é analisada por VIGOTSKY como coerente à propensão de conceber a conduta em termos de reação a estímulos e a desvalorizar o papel ativo e transformador do sujeito na aprendizagem. Essa tendência é coerente também com a idéia de uma diferença meramente quantitativa entre as funções superiores e as funções elementares, o que resultaria num desenvolvimento muito limitado, não indo além da acumulação de respostas possíveis e da construção de hábitos e associações.

A terceira posição teórica rejeitada, segundo VIGOTSKY, tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as³⁹. Esse aspecto de combinação dos extremos é associado a dois outros: o de que a maturação e a aprendizagem (dois processos que constituem o desenvolvimento e a aprendizagem) são interagentes e mutuamente dependentes e o de que o aprendizado tem um amplo papel no desenvolvimento.

Nessa concepção não há identidade entre desenvolvimento e aprendizagem. A relação que existe é mais complexa e entende que a aprendizagem não pode ser reduzida à formação de habilidades e hábitos; a aprendizagem incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas⁴⁰. Desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que a aprendizagem, esta se constitui num processo específico preparado pela maturação (que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso). A aprendizagem estimula e empurra para a frente o processo de maturação: ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento⁴¹.

O que há de comum nessas três teorias é a idéia implícita sobre aprendizagem e desenvolvimento que implica, essencialmente a acumulação de mudanças quantitativas, elas têm dificuldades para entender, em termos dialético, a transformação das

(39) VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. p. 91.

(40) Idem. p. 94.

(41) Idem. p. 94.

modificações quantitativas em mudanças de qualidade.

A perspectiva de Vigotsky é bastante diferente. Para o autor, a importância dessas três teorias está no fato de que, por meio delas, pode-se fazer uma análise mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Dizia VIGOTSKY:

"Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança"⁴².

Vê-se que para VIGOTSKY a concepção de desenvolvimento em termos de mudanças quantitativas e qualitativas admite a possibilidade de que a aprendizagem pode se converter em desenvolvimento, sabendo-se que não são idênticos. Na perspectiva vigotskyana, a aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo das funções reflexas elementares e dos processos superiores. Em se tratando das funções superiores, a aprendizagem não seria algo externo e posterior ao desenvolvimento, nem idêntico a ele e, sim, uma condição prévia do processo de desenvolvimento.

(42) Idem. p. 83.

Aprendizagem não é desenvolvimento, ela é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O processo de desenvolvimento caminha de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem. A relação que existe, pois, entre desenvolvimento e aprendizagem não é de identidade, é de unidade.

A aprendizagem enfocada aqui não é uma aprendizagem casual, espontânea que surge da comunicação e interação entre os homens, nas suas relações sociais. A aprendizagem a que estamos nos referindo é organizada e orientada, intencionalmente dirigida, implicando situações de ensino. Sabe-se que, a partir dos diversos tipos de atividades que o homem vai desenvolvendo, ele vai acumulando experiências, assimilando conhecimentos, hábitos e atitudes. É uma aprendizagem que ocorre, como já dissemos, espontânea e casualmente. Uma aprendizagem adequadamente organizada caracteriza uma situação de ensino. Nesta situação de ensino, os conhecimentos, atitudes e hábitos são, não só assimilados, mas transmitidos. O ensino é, portanto, a transmissão de determinados conhecimentos, atitudes e hábitos.

Assim como as percepções, representações, conceitos e pensamento, os conhecimentos, as atitudes e hábitos não são coisas físicas e como tal não podem ser passadas de uma para outra pessoa, do professor ao aluno. São processos resultantes da própria atividade do homem. Temos nos referido ao ensino como um processo de transmissão/assimilação. Esta concepção implica a relação professor/aluno e contempla a necessária interação entre esses dois atores do processo. De um lado está o professor responsável pela direção do processo, do outro está o aluno estimulado

a desenvolver atividades físicas e psíquicas. Daí poder definir o ensino como:

"o processo de estimulação e direção da atividade exterior e interior do aluno que tem como resultado a formação de determinados conhecimentos, hábitos e atitudes"⁴³.

Concebendo o ensino como um processo em que quem ensina cria as condições necessárias para que sejam desenvolvidas atividades por quem aprende, e que essas atividades só serão executadas se aquele a quem é destinado o ensino se dispõe a aprender, é importante definir que tipo de atividade leva realmente à aprendizagem.

Genericamente, toda atividade conduz a uma aprendizagem. Desde a atividade do lactante, os jogos e brincadeiras da infância até a atividade do trabalho, ou seja, em todo o curso de sua vida o homem se enriquece com novos dados, novos conhecimentos, atitudes, hábitos, costumes, modos de pensar, formas da conduta e sistemas de ações práticas e verbais.

As atividades humanas que têm um fim em si mesmas, que não buscam a assimilação da experiência social e, sim, satisfazer uma necessidade do momento, caracterizam-se por serem casuais ou incidentais. Essas atividades produzem aprendizagem, pois, segundo vários estudos, a aprendizagem é obtida mesmo quando não é colocada como objetivo a ser atingido. No entanto, a teoria pedagógica e a psicológica consideram que as atividades

(43) PETROVSKY, A.V. (Org). Psicologia evolutiva e pedagógica. 2. ed., Moscú, Editorial Progreso, 1985. p. 216.

incidentais ou não intencionais não constituem a melhor forma de ensinar, o ensino pautado nesse tipo de atividade é menos eficaz do que o desenvolvimento com atividades intencionalmente organizada. Além disso, quando a aprendizagem não intencional ocorre somente mediante a atividade independente do aluno, sem uma direção intencional do professor, exige-se um tempo muito maior, o que o dinamismo da vida social nem sempre facultaria.

O problema mais sério que resulta de uma aprendizagem sob condições de atividades não objetivadas é que o aluno tende a assimilar só o que está vinculado de forma direta às suas necessidades e interesses imediatos. Tem-se, com isso, uma aprendizagem assistemática e fragmentada, um acúmulo desordenado de informações que não chega a propiciar a assimilação de um sistema científico de conceitos. O desenvolvimento das atividades cognitivas exige, pois, que as ações dos alunos sejam dirigidas conscientemente para a assimilação de determinados conhecimentos, hábitos, atitudes, formas de conduta.

A formação de hábitos como parte das atividades cognitivas também é uma atividade fortemente determinada pelo ensino. Como elemento da atividade humana, os hábitos, a exemplo de toda ação do homem, não são completamente automatizados porque são provocados e dirigidos por um fim consciente. A automatização dos hábitos fica no plano da sua execução, enquanto que o aspecto consciente diz respeito aos fins para os quais a ação é exercida, as condições ou meios de execução da ação e os resultados que se espera da ação. No final das contas, a execução dos hábitos, como de todas ações outras do homem, é regulada pela consciência. Para

PETROVISKY,

"o hábito surge no homem como uma ação conscientemente automatizada. Libera a consciência de controlar o cumprimento dos métodos da ação e a transfere aos fins e condições da mesma"⁴⁴.

O ensino dos hábitos pode optar entre duas linhas básicas de orientação. Uma se apoia nos elementos de orientação sensoriais. Os exercícios, segundo esta concepção, devem conter conteúdos completos e variados, deve-se ensinar os elementos orientadores da ação e automatizar a percepção dos alunos. A outra concepção toma como apoio os atos motores; aqui o fundamental é elaborar cuidadosamente todos os elementos da ação vinculada com o objeto e tentar automatizar sua execução.

Dissemos no início deste tópico que a estrutura da atividade cognoscitiva do aluno está determinada pelo ensino. Retomamos esta colocação para enfatizar o aspecto social do ensino e, conseqüentemente, das atividades cognoscitivas do homem. No processo de ensino, a interação professor/aluno pode ser entendida como a representação da assimilação, pela geração mais nova, da cultura criada pelas gerações anteriores. Assim, o pensamento e os conhecimentos alcançados por uma geração, sob a determinação do processo de ensino, não são outra coisa além da apropriação dos progressos já alcançados pela atividade cognoscitivas das gerações anteriores.

O fato de as gerações mais novas herdarem das gerações mais velhas uma cultura nos coloca duas situações para aná-

(44) Idem. p. 244.

lise. De um lado, a geração mais nova não precisa iniciar da estaca zero um número infundável de tarefas e operações que já tiveram suas relações descobertas pelas gerações anteriores. Por outro lado, na atividade prática e teórica do homem podem surgir tarefas ou fatos para os quais ainda não existem estruturas cognitivas e operacionais, não existem métodos e conceitos adequados, enfim, são desconhecidos os determinantes daquele fato, ou pela humanidade toda ou por algum grupo de homens ou por um homem individualmente. Podem ocorrer, e constantemente ocorrem, fatos novos cuja compreensão e solução das dificuldades por eles impostas ainda não fazem parte do pensamento existente. É preciso desenvolver processos cognoscitivos que permitam revelar as relações até então não compreendidas. É preciso criar, ter um pensamento criativo.

Ao processo de ensino interessa desenvolver dois tipos de pensamento. Um pensamento que se destina a solucionar as tarefas que nos são postas baseando-se em conceitos e métodos já conhecidos; é um pensamento habitual, conceitual, lógico. O segundo tipo de pensamento, designado por pensamento criativo, não é simplesmente a aplicação de representações, conceitos e operações conhecidos, é a criação de imagens, significados e métodos novos para resolver as tarefas, e até mesmo revelar novas propriedades da realidade ou dar novos modos de transformá-la⁴⁵.

O fundamental, para o pensamento criativo, é não ser estereotipado, ter a atitude de captar a realidade em todas as suas relações, e não só naquelas que estão fixadas em concei-

(45) Idem. p. 276-7.

tos e representações habituais. PETROVSKY lembra que os conhecimentos e as atitudes desempenham um papel preponderante no desenvolvimento do pensamento criativo. Vale até destacar o que se entende por atitude:

"...a capacidade de utilizar os dados, conhecimentos ou conceitos que se possuem, de operar com eles para delimitar as propriedades essenciais das coisas e resolver com êxito determinadas tarefas teóricas e práticas"⁴⁶.

Se para o pensamento habitual, lógico, a finalidade do ensino está em reduzir os fatos colocados para compreensão dos alunos em fatos conhecidos, bem como resolver todas as tarefas com métodos cujas técnicas já são de domínio da humanidade, o fim do pensamento criativo vai por outro caminho, ou melhor: trilha um caminho já preparado pelo pensamento habitual e que lhe dá seqüência.

O pensamento criativo visa a submeter todos os conceitos e métodos acumulados (e herdados das gerações precedentes) a uma reelaboração e uma crítica. O desenvolvimento desse tipo de pensamento requer que sejam ensinadas ao aluno as limitações dos conceitos e métodos já assimilados comparando-os com a realidade presente, comparar os fatos reais com as suas representações, ir além das representações, opiniões e modos de pensar habituais consagrado pelo senso comum e pelas autoridades. Ao mesmo tempo em que se recomenda uma atitude de audácia no pensamento criativo, deve-se zelar para que o aluno aplique a máxima cautela, abnegação e espírito crítico na avaliação das novas criações. Citamos

(46) *Idem.* p. 280.

mais uma vez PETROVSKY, no que este autor considera dever do processo de ensino em relação ao desenvolvimento do pensamento criativo:

"Deve ensinar ao homem a buscar não a fê, mas a evidência; não a afirmação, e sim a verdade; não a quietude, sim a permanente inquietude; não o fim, mas sempre o começo do caminho. Em síntese, o pensamento criativo deve acostumar o homem sempre, em todas as partes e em tudo, a não adaptar os fatos a representações estáticas deles mesmos, sim a verificar estas representações com os fatos; não a inventar um mundo artificial, adequado a compreensão, sim a crer mesmo numa compreensão apta para explicar o mundo real"⁴⁷.

Dissemos, neste item, que o trabalho pedagógico consiste em familiarizar os alunos com os sistemas da ciência, desenvolvendo-lhes as capacidades cognoscitivas. Esta concepção impõe à tarefa pedagógica o compromisso de converter as matérias das ciências em matérias de ensino. Vamos ver no próximo item como se dá essa relação.

3.3 - Relação entre ciência e matéria de ensino.

O processo de ensino é visto como uma seqüência de atividades sistemáticas inter-relacionadas de professor e aluno, dirigidas à assimilação sólida e consciente de um sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos, para aplicá-los à vida em desenvolvimento do pensamento independente, à capacidade de observação e outras capacidades cognitivas dos alunos, ao domínio dos elementos culturais do trabalho intelectual e aos fundamentos de

(47) Idem. p. 278.

uma concepção científica do mundo⁴⁸.

Esta concepção científica do mundo é exigência da formação geral do aluno - tarefa do processo de ensino - e implica numa determinada concepção pedagógica, numa determinada concepção da relação que se estabelece entre ciência e matéria de ensino. Na concepção que estamos assumindo, a ordem lógica e o método da ciência são pontos de referência e orientação para a matéria de ensino. Assim, não existe ruptura entre ciência e ensino, entre sistemática e método da ciência e sistemática e método de ensino, o que não se quer dizer que método de investigação científica e método de ensino sejam a mesma coisa.

Qualquer tipo de ensino tem como condição prévia para o seu desenvolvimento o domínio da ciência e do seu método, porém, se essa é uma condição necessária, ela não é suficiente. O professor precisa conhecer a teoria dos métodos do ensino que tem, em relação à ciência, uma autonomia relativa. Tanto o ensino, como a aprendizagem são conduzidos por leis próprias. Ensinar implica então em converter em Matéria de Ensino, os conteúdos da ciência, ou seja, tornar os conteúdos da ciência didaticamente assimiláveis pelos alunos. PARA LIBÂNEO:

"O domínio da ciência e seu método é uma condição prévia de importância inegável para todo tipo de ensino, mas não é suficiente para o ensino. Quando falamos da ciência que se converte em matéria de ensino, entramos no âmbito da didática, no qual estão unidos aspectos político-ideológicos, lógico-científi-

(48) DANILOV, M.A. & SKATKIN, M.N. op. cit., p. 26.

e sua aplicação, tudo isso selecionado em correspondência com os objetivos do ensino e o nível de aprendizagem dos alunos. Essa correspondência não admite, no entanto, que se coloque em níveis de igualdade a matéria de ensino e os fundamentos da ciência, como já expressamos anteriormente. Por um lado, há disciplinas cujas bases da ciência constituem fundamentalmente (mas não esgotam) os seus conteúdos de ensino; por outro lado, há disciplinas cujas bases da ciência não constituem conteúdo fundamental, pois o objetivo principal são as habilidades para seu domínio próprio - a língua materna é um bom exemplo, os fundamentos da lingüística ocupam um lugar relativamente pequeno pelo menos nas séries elementares. Se é certo considerar que não pode existir matéria de ensino que não tenha por base os fundamentos da ciência, também é certo afirmar que o ensino da matéria inclui habilidades, hábitos, atitudes e convicções, indo, pois, além da exposição lógico-sistemática dos conteúdos da ciência. Citando SKATKIN:

"Os numerosos detalhes que são importantes na ciência, não o são para o ensino, nem fazem parte da matéria de ensino, e ao não serem transmitidos aos alunos não os impedem de compreender os traços essenciais da ciência e de interpretá-los. Não é também objeto do ensino, toda a diversidade de hipótese. Capítulos inteiros e algumas teorias podem e devem ser suprimidos ainda que constituam papel importante na investigação"⁵¹.

Na relação entre ciência e matéria de ensino é fundamental destacar a tendência geral de desenvolvimento da ciência e o que isso significa para o ensino. Muitos fatos nos têm de-

(51) SKATKIN, M.N. in: KLINGBERG, op. cit. p. 70-1.

monstrado o avanço da ciência. Existe um ritmo acelerado do aumento dos conhecimentos científicos; há uma redução do lapso entre descobrimento científico e aplicação técnica; a ciência se converte em força produtiva direta e existe uma crescente socialização da ciência. Todos esses fatos determinam para o processo de ensino algumas exigências. Não se pode prolongar os anos de estudo dos alunos, nem ampliar quantitativamente o conteúdo a ser ministrado. A solução que o avanço técnico-científico requer é de ordem qualitativa. Assim, o ensino deve se preocupar em concentrar nas matérias os conhecimentos fundamentais relativamente estáveis; desenvolver nos alunos suas capacidades para a aquisição independente dos conhecimentos e intensificar e racionalizar os métodos de ensino-aprendizagem.

Cabe-nos ainda destacar o tipo de relação entre a exposição lógica da ciência e a exposição lógica de uma matéria de ensino. Segundo USHINSKI:

"a exposição científica e pedagógica da ciência são duas coisas distintas, os pedagogos de todos os países trabalham ativamente na transformação dos sistemas científicos em pedagógicos"⁵².

Já dissemos no início deste tópico que o processo de ensino ou a matéria de ensino não se identifica com a lógica da ciência correspondente, embora a condição prévia do ensino da matéria seja o domínio da ciência e do seu método. Detalhando melhor a relação existente entre método de exposição da ciência e

(52) USHINSKI, K.D. in: DANILOV, M.A. & SKATRIN, M.N. op. cit., p. 77.

exposição da matéria de ensino, fazemos algumas considerações. O sistema da ciência é o reflexo, na consciência do homem, do sistema de vínculos ou relações reais do mundo material e toda a natureza, marcada por um eterno surgimento e desaparecimento, um fluxo ininterrupto, um movimento e modificação incessantes. O sistema ou lógica da ciência é o reflexo das idéias acerca da história do desenvolvimento da realidade material, e esse desenvolvimento da natureza, bem como o da sociedade, avançam das formas e relações mais simples para as formas e relações mais complexas, mais desenvolvidas.

O desenvolvimento histórico, na concepção do materialismo histórico dialético, avança aos saltos e em forma de ziguezague, daí é que o sistema das ciências não pode reproduzir o movimento do desenvolvimento histórico. Os conceitos de simples e complexo no desenvolvimento da realidade material estão muito longe de serem coincidentes tanto com a ciência, como com o ensino. Pode acontecer que o conhecimento teórico de formas simples e elementares resulta numa atividade mais difícil do que o conhecimento empírico dos objetos e fenômenos mais desenvolvidos e complexos. É falsa, pois, a concepção de alguns pedagogos que aplicam o axioma da ciência *do simples ao complexo* como um axioma do ensino. Sabemos que o que é logicamente simples nem sempre é didaticamente simples.⁵³

O que nos parece mesmo evidente, cada vez que refletimos sobre as concepções que estão sendo colocadas neste trabalho, é que a função do professor é um ingrediente muito forte

(53) KLINGBERG, op. cit., p. 76.

no processo de ensino. É do compromisso dele que resulta uma melhor ou pior aprendizagem - função do aluno, outro elo do processo. Dada a importância da condução didático-pedagógica do professor é que desenvolveremos o próximo tópico.

3.4 - Função pedagógica do professor.

Sabemos que a atividade pedagógica tem como objetivo a transmissão/assimilação de conhecimentos sobre os fundamentos da ciência, o desenvolvimento do processo de auto-consciência, de iniciativa, de independência cognoscitiva, a formação de valores, convicções e de interesse por uma participação social produtiva, transformadora. O alcance de tudo isso não é tarefa fácil, temos nos referido ao processo de ensino como a unidade de um complexo conjunto de atividades de professor e aluno. Para o professor cumprir bem a sua tarefa pedagógica, promovendo o êxito da assimilação do aluno, ele, necessariamente, deve ter assimilado antes:

- a) o conteúdo da matéria que ensina;
- b) a teoria do conhecimento e das ciências pedagógicas;
- c) a atitude de descobrir os nexos e relações entre os diferentes conceitos;
- d) a atitude de vincular organicamente os conhecimentos que são transmitidos aos alunos nas diferentes matérias num sistema único de noções científicas;
- e) a capacidade de valer-se dos diversos meios de comunicação de massa para desenvolver a atividade cognoscitiva do aluno, sua iniciativa social e sua independência⁵⁴.

Cada uma das disciplinas ensinadas na escola, ou melhor, cada conteúdo de ensino, selecionado e preparado pedagógica e didaticamente para ser transmitido aos alunos, tem as suas peculiaridades, suas dificuldades, seu método básico de conhecimento. Assim, não basta ao professor conhecer a fundo o conteúdo da ciência, da matéria, é preciso que ele conheça, também a fundo, o método didático de ensino dessa matéria para que o aluno assimile com solidez os fundamentos dessa ciência, os vínculos entre os fenômenos da natureza e da vida circundante, que aplique na prática os conhecimentos recebidos e os assimile para desenvolver sua personalidade e participar ativamente da sociedade.

A aplicação de determinado método de ensino resulta da concepção que o professor tem da educação, da sua função pedagógica e do aluno. Concebendo a educação como a influência sobre o desenvolvimento do homem que cresce, concebendo como essência da função pedagógica a organização planejada da atividade do aluno, enxergando o aluno não como uma futura personalidade e, sim, como uma personalidade atual que contribui ativamente para o acontecer educativo e para o seu próprio desenvolvimento, o método de ensino aplicado pelo professor na certa cumprirá com sua função de assegurar o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino⁵⁵.

A eficiência do ensino e, conseqüentemente, do seu método depende da motivação do aluno para a atividade, para a relação das questões estudadas com os problemas de seu ambiente -

(55) LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do professor). p. 152.

políticos, culturais, de produção, da ciência, da moral, da arte - para a unidade interior dos conhecimentos e depende, sobretudo, das ações mentais devidamente orientadas.

Dirigir o processo de ensino, ou melhor, a atividade mental dos alunos no processo de ensino vai além da organização dos conteúdos que se quer transmitir, envolve a organização do sistema de ações mentais dos alunos, provendo, para isso, situações concretas para resolução das tarefas. Estas situações exigem do professor algumas atitudes e hábitos, envolve a mobilização da atenção dos alunos, o desenvolvimento de seus pensamentos e a formação de valores de orientação socialmente significativos. PETROVSKY⁵⁶ coloca como os mais importantes hábitos e atitudes inerentes à função pedagógica do professor: atitudes e hábitos de informação, de mobilização, de desenvolvimento e de orientação.

Nos hábitos e atitudes de informação que o professor deve possuir, o autor destaca, entre outros:

- converter em matéria de ensino, os conteúdos das matérias das ciências, por meio de uma reelaboração didática;
- desmembrar as unidades didáticas básicas, criando meios para desenvolvê-las e aplicá-las a determinado sistema de conhecimento dos alunos;
- desenvolver o sistema de métodos mais adequado ao conteúdo, aplicando diferentes procedimentos, inclusive excursões, passeios, visitas, aula ao ar livre;

(56) Cf. PETROVSKY, op. cit., p. 328 e ss.

- comunicar-se com os alunos de modo acessível, em forma lógica, precisa, breve e expressiva, usando, sempre que se tornar necessário, desenhos, esquemas e outros recursos ilustrativos que ajudem a tornar mais clara a expressão verbal;

- assegurar a comprovação, avaliação, correção e fixação na memória dos alunos, dos conhecimentos e atitudes assimilados.

Os hábitos e atitudes de mobilização envolvem:

- atrair a atenção dos alunos e formar neles interesses estáveis pelo estudo e pelo trabalho, disciplina e organização para a reflexão;

- ensinar os alunos a aplicarem seus conhecimentos na resolução de tarefas práticas;

- dirigir o crescimento da coletividade, desenvolvendo o espírito do coletivo, do trabalho comum, da cooperação;

- planejar, controlar e avaliar com critérios objetivos o trabalho da classe.

Nas atitudes e hábitos de desenvolvimento do professor, encontram-se:

- emprego de métodos de observação das diferentes experiências escolares, sempre atenta à psicologia, pedagogia, sociologia e todas as ciências correlatas ao conteúdo que se quer transmitir;

- criar situações problemáticas que exijam dos alunos pensar por si mesmos, estabelecer nexos e relações entre objetos e fenômenos da realidade;

- formular para os alunos perguntas que requeiram aplicação dos conhecimentos assimilados, comprovações e conclusões.

sões independentes e uma intensa atividade cognoscitiva.

Os hábitos e atitudes de orientação, conforme o autor em referência, são:

- formar uma concepção científica do mundo;
- inculcar nos alunos um sólido interesse pelos estudos e pela ciência, pelo trabalho produtivo e pela atividade profissional em consonância com as necessidades da sociedade e as inclinações e possibilidades pessoais dos alunos;
- desenvolver uma educação humanista, estética e ideológico-política dos alunos;
- zelar pelo desenvolvimento de qualidades pessoais, capacidades, moral, convicção, traços do caráter;
- desenvolver atividades construtivas, organizadoras, comunicativas e investigadoras para resolver de modo criativo as tarefas do ensino e da aprendizagem.

Os pedagogos e psicólogos que trabalham com a problemática da escola destacam a influência da personalidade do professor sobre a formação da personalidade do aluno. O professor, para obter êxito na sua função pedagógica, deve estar sempre zelando da sua orientação profissional, do desenvolvimento de suas qualidades políticas, da responsabilidade da sua conduta e do seu poder criador. A função do professor é plurissignificativa, ela implica em um alto nível ideológico; em conhecimentos profundos e diversificados também (sólida cultura geral); em atitudes de inquietação permanente face à complexidade do processo de ensino e do de aprendizagem e face ao terreno da ciência com a qual trabalha; em orientação pedagógica constante; em conhecimento da teoria do desenvolvimento psíquico, além de uma disposição para

trabalhar com os alunos que requer um sentimento forte de afeto.

Esta série de hábitos e atitudes forma as qualidades profissionais do professor que, segundo os estudos dos psicólogos, são projeções de determinados traços da personalidade que satisfazem exigências do ensino. Destacam-se as qualidades:

- qualidades didáticas - capacidade de organização do método mais adequado, que desenvolve o espírito criativo;

- qualidades construtivistas - capacidade de ajudar no desenvolvimento da personalidade do aluno;

- qualidades perceptivas - capacidade de entendimento do estado psíquico do aluno e do grupo em cada momento;

- qualidades expressivas - capacidade de expor idéias, conhecimentos, convicções, sentimentos;

- qualidades comunicativas - capacidade para estabelecer sadias relações interpessoais;

- qualidades organizativas - capacidade para liderar e até dirigir o coletivo, a classe.

Uma idéia muito aceita pelos psicólogos sociais é que de todos os ramos da atividade humana, o que deixa marcas mais profundas nas pessoas das qualidades pessoais do profissional é o magistério, a docência. O professor marca seus alunos com a sua concepção de mundo, suas convicções, seu autodomínio, sua atitude para influir na coletividade que dirige. Se pensarmos na duração do contato professor/aluno, na forma como o professor se expõe e no recurso mais comum de exposição - a palavra - temos que concordar com a idéia apresentada.

Com relação à influência exercida pelo professor sobre seus alunos por meio da palavra e com relação à eficiência

da atividade pedagógica devida, em grande parte, à cultura lingüística do professor, devemos fazer algum destaque. Na atividade lingüística, o professor se coloca em evidência, se expõe; expõe as particularidades de sua personalidade, revela seus estados emocionais, sua capacidade expressiva, os traços do seu caráter e as relações com as pessoas. Com isso, se deduz que a força da influência da personalidade do professor sobre a formação da personalidade do aluno está condicionada, em grande medida, pela riqueza de sua fala. PETROVSKI comenta que os materiais de observação psicológica mostra que os erros semânticos e estilísticos, repetidos com freqüência no manejo lingüístico do professor, são uma das causas da pobreza e incorreção da linguagem e da baixa cultura geral dos alunos⁵⁷.

Concluindo os nossos comentários sobre os métodos de ensino e sobre os efeitos da função pedagógica sobre os alunos, apresentamos dois pequenos trechos; um deles do autor que tem sido citado com freqüência (KLINGBERG) e o outro é de PETROVSKI, referindo-se ao pedagogo russo USHINSKI:

"o problema do método não é somente uma questão de conhecimentos e capacidades do professor; é uma questão de sua personalidade, de suas qualidades humanas, de sua formação como educador socialista"⁵⁸.

"Também expressou essa idéia Ushinski, quem considerava que na educação tudo deve basear-se na personalidade do educador, que não existem regulamentos nem programas que podem substituir sua personalidade no trabalho educativo"⁵⁹.

(57) Idem. p. 333.

(58) KLINGBERG, op. cit., p. 445.

(59) PETROVSKY, op. cit., p. 334.

CAPÍTULO II

DIFERENTES CONCEPÇÕES E MODELOS INTERPRETATIVOS DOS FENÔMENOS DA LINGUAGEM

Neste capítulo pretendemos refletir sobre questões afetas à Lingüística: como esta ciência vem-se desenvolvendo; em que pontos do lingüistas se mostram mais em desacordo; como estes desacordos têm sido positivos para que sejam repensadas algumas posições pedagógicas; que problemas têm-se constituído cruciais para elaboração e aplicação mais proveitosa da teoria lingüística. É nosso interesse abordar aspectos que forneçam luzes para um entendimento maior da contribuição que a Lingüística tem trazido à teoria geral do ensino, a Didática, para que seja melhorada a prática docente.

Partimos da compreensão que a importância da Lingüística para o professor está no fato de que ela fornece informações teóricas diversas que o professor não pode desconhecer para melhor definir a sua prática, quer na seleção do conteúdo como

na sua forma de transmissão/assimilação. O ensino da Língua Portuguesa é tarefa complexa porque envolve também o como se aprende, além do como se ensina. A boa interação professor/aluno requer que o professor esteja sempre preocupado com a forma pela qual o aluno aprende e categorizar o mundo, as diferentes realidades pela palavra.

Na aquisição da linguagem - que se dá em qualquer nível ou estágio de vida da pessoa - existe menos criação e mais cópia. O aluno, em qualquer nível de escolaridade, da pré-escola ao pós-doutorado, enfrenta mudanças na sua relação com a linguagem. No processo de novos conhecimentos é comum haver, em relação à aquisição e emprego da linguagem, uma espécie de colagem sem coerência e coesão do discurso do outro. O aluno usa a palavra e a voz do outro (do professor ou autores lidos). Não há, pois, só a questão da aquisição da língua, há as questões de aquisição do discurso, tanto oral quanto escrito e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

O refletir sobre as questões da Linguística envolve a relação desta ciência com outras, particularmente com a Psicolinguística e com a Sociolinguística; envolve as diversas concepções de língua, da natureza da linguagem, da sua aquisição; envolve, enfim uma determinada concepção de homem, de sociedade, de mundo.

1 - ALGUMAS ESCOLAS E/OU MOVIMENTOS DA LINGÜÍSTICA MODERNA

Em nossa reflexão sobre os movimentos da Linguística e a contribuição das teorias deles resultantes para a Didá-

tica não temos a intenção de pormenorizar os momentos históricos do desenvolvimento daquela ciência. Além disso, vamos nos ater ao período em que a Lingüística apresentou seu maior impulso e desenvolvimento - século XX.

Embora o Historicismo seja considerado um movimento lingüístico dos primeiros anos do século XX, passaremos por este momento apenas citando-o, pois a importância que os estudiosos costumam atribuir a este período é a de ele ter preparado o campo para o estruturalismo. O historicista parte do princípio que a Lingüística, ao ser científica, é necessariamente histórica e que a única explicação válida para as mudanças lingüísticas é que as línguas sempre estiveram sujeitas a uma variedade de forças causativas internas e externas. Começemos, então, a destacar os períodos da Lingüística moderna.

1.1 - O Estruturalismo

Num sentido mais geral, o termo estruturalismo é apropriado para designar várias escolas lingüísticas do século XX. Neste item vamos destacar o estruturalismo saussureano. O estruturalismo de Saussure nasceu em 1916 com a publicação da obra *Cours de linguistique generale*. Esta obra é o resultado do trabalho de alunos de Saussure que reuniram, após sua morte, as idéias do mestre, expressas em conferências entre 1907 e 1911, na Universidade de Genebra.

O estruturalismo baseia-se no princípio de que a língua é um sistema, uma estrutura. Segundo este princípio, a língua deve ser estudada numa visão sincrônica e não diacrônica

como defendiam os historicistas. A explicação sincrônica difere da diacrônica por ser estrutural e não causal. A explicação sincrônica baseia-se na interdependência das relações dos fatos da linguagem, na demonstração de como as formas e sentidos estão inter-relacionadas num determinado tempo e num sistema lingüístico também determinado. Para SAUSSURE, o modo de explicação diacrônico depende do sincrônico e complementa-lhe o sentido, do ponto de vista lógico.

Há de se destacar no estruturalismo saussureano a dicotomia entre *langue* e *parole*, entre sistema lingüístico e comportamento lingüístico, entre língua e fala. Para Saussure, o sistema lingüístico tem um caráter abstrato; uma língua é uma forma e não uma substância, não apresenta uma existência física, atualiza-se na fala. A língua é uma instituição social diferentemente da fala que é um ato individual. A fala é circunstancial e variável, não constitui objeto de análise da lingüística e possui um caráter acessório, residual.

Uma característica bem peculiar do estruturalismo saussureano é a concepção do *sistema lingüístico como o único e verdadeiro objeto da lingüística, focalizado nele mesmo e por ele mesmo.*

Achamos importante destacar o sentido do *social* na característica que Saussure atribui à língua (uma instituição social) e o que isso tem a ver com o processo de ensino da língua.

Segundo LYONS,

"Ao afirmar que os sistemas lingüísticos são

fatos sociais, Saussure estava dizendo várias coisas: que eles então são diferentes dos objetos materiais, embora não menos reais do que esses; que são externos aos indivíduos e sujeitam-nos à sua força restritiva; que são sistemas de valores mantidos por convenção social.¹"

Saussure faz uma comparação da língua com o jogo de xadrez, assim:

"...de um lado e de outro lado estamos em presença de um sistema de valores e assistimos às suas modificações.²"

Assim como no jogo de xadrez o equilíbrio da rede inteira fica comprometido se se desloca uma peça, acontece também com o sistema lingüístico:

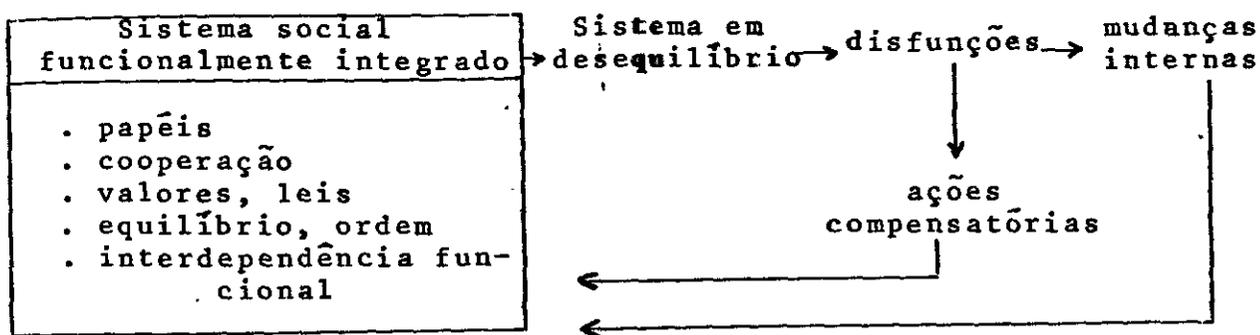
"...a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos; é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural.³"

Podemos fazer uma representação desse modelo estruturalista do sistema lingüístico, baseando-nos na abordagem estrutural funcionalista do sociólogo francês ÉMILE DURKHEIM, de quem Saussure foi contemporâneo, da seguinte maneira:

(1) LYONS, J. Linguagem e Lingüística. Trad. Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981. p. 205.

(2) SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. Trad. Antônio Chelini e outros. 4. ed., São Paulo, Cultrix, s/d. p. 109.

(3) ULLMANN, in: LEROY, Maurice. As grandes correntes da Lingüística moderna. Trad. Izidoro Blikstein e outros. 5. ed., São Paulo, Cultrix, 1971. p. 109.



Nesta representação, a sociedade opera assim: as funções são os papéis que o indivíduo executa, estabelecendo-se, com isso, a divisão social do trabalho. Cada homem, desempenhando bem seus papéis, promoverá a cooperação e esta estabelecerá as leis e valores que garantirão o equilíbrio e a ordem. Neste modelo não há conflito, as discussões devem estar sempre corrigidas porque elas são anormais, comprometem a ordem e a interdependência funcional. As mudanças aceitas são só as internas, sem comprometer o quadro social geral. Os indivíduos fora deste sistema são considerados marginais.

No que se refere ao processo educativo, este modelo conceitual de sociedade e de linguagem parte do princípio que a educação é essencialmente um ato de autoridade, um ato resultante de muito esforço e, até certo ponto, penoso. A educação visa a assegurar a um só tempo a homogeneidade e a diversidade própria dos homens na sociedade.

Em se tratando de um processo específico de ensino, o modelo que fornece os princípios para o estruturalismo saussureano tem concepções bem definidas. O aluno que aprende pode ser comparado a um sujeito hipnotizado que se caracteriza por uma excepcional passividade. A vontade fica paralisada e uma espécie de *branco* toma o lugar da consciência. O professor é o hipnotizador

e deve agir com muita autoridade. Ele deve sugerir, em tom de comando, as idéias que deverão instalar-se na consciência do educando sem nenhuma resistência. Poder-se-ia dizer que o professor, revestido da autoridade que o sistema lhe impõe, seria o depositário de um conhecimento previamente elaborado e o aluno, revestido da passividade que lhe é também imposta pelo sistema, seria a caixa receptora dos conhecimentos sem participação efetiva na elaboração ou transformação do saber.

1.2 - O Empiricismo

Fora do continente europeu desenvolveu-se um estruturalismo norte-americano nos moldes da teoria psicológica behaviorista ou comportamentalista. O termo empirismo refere-se à concepção de que todo o conhecimento provém da experiência. Bloomfield é o lingüista mencionado como um seguidor convicto do empirismo.

A linguagem, na concepção de Bloomfield, se apresenta como consequência natural das ações e reações dos diferentes elementos que constituem o corpo humano. É a conhecida teoria de B.F. Skinner, E-R (estímulo-resposta), que atribui ao organismo um mínimo de estrutura inata, uma capacidade inata de formar associações entre estímulos e entre estímulos e respostas na base de similaridade e contigüidade. O indivíduo reflete a estrutura que existe no mundo exterior.

O descritivismo bloomfieldiano é considerado uma versão peculiarmente norte americana do estruturalismo e a obra *Language* de Bloomfield, divulgada em 1933, expõe concepções tais

como: o componente gramatical tem precedência sobre o semântico; o significado não é analisado pela Lingüística porque não pode ser mensurado; a escrita não é linguagem, é a transcrição da língua por símbolos visuais.

Em se tratando da aquisição da linguagem, o empiricismo apresenta idéias nesta série: a criança emite e reflete os sons vocais sob vários estímulos; o balbucio da criança é considerado uma imitação e, como tal, deve ser reforçado; as palavras são pronunciadas na presença de estímulos (E); a criança, depois de várias situações com a presença do E, já é capaz de pronunciar (R) sem essa dita presença, no que deve ser reforçada; a língua da criança é aperfeiçoada pelos resultados obtidos - repetição.

No plano didático-pedagógico, as influências exercidas pelas teorias lingüísticas de concepção empirista não colaboram de forma muito positiva para com o desenvolvimento de um processo de ensino como temos defendido nesse trabalho. Isto porque parte de uma concepção equivocada do aluno: o homem nesta visão é uma *tabula-rasa* que não chega a participar como sujeitos das experiências educativas. Num processo de ensino sob orientação behaviorista, verifica-se:

- um ensino mecânico, onde não há interação verbal;

- a língua é apresentada aos alunos em fragmentos;

- dá-se ênfase à gramática;

- cobra-se com rigor a correção da fala e da escrita;

- parte-se de pré-requisitos e defende-se a passa-

gem de um padrão regular de correspondência som/letra para padrões irregulares.

1.3 - O Funcionalismo

O funcionalismo na Lingüística é visto como um movimento particular dentro do estruturalismo, diferentemente da Antropologia e Sociologia que se referem ao estruturalismo e funcionalismo como teorias ou métodos de análise contrastante. O funcionalismo designado por alguns autores de fonologia -

"caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam.⁴"

Os membros da Escola de Praga, destacando-se RAMON JAKOBSON, são os representantes do funcionalismo ou fonologia. Em 1926 fundaram o Círculo Lingüístico de Praga e em 1928 realizaram na cidade de Haia o Congresso Internacional de Lingüística, ocasião em que foi apresentada a Proposição 22. Com essa Proposição nascia a Fonologia que

"tratava-se de diferenças significativas, que caracterizam os elementos de qualquer sistema fonológico, bem como de correlações fonológicas, constituídas por séries de oposições binárias.⁵"

Os lingüistas da Escola de Praga demonstraram o seu funcionalismo em outros aspectos, além da fonologia. Para

(4) LYONS, J. op. cit., p. 207.

(5) LEROY, M. op. cit., p. 98.

eles, era necessário dar conta de uma maneira completa das funções expressivas e interpessoal da linguagem⁶. Os funcionalistas enfatizavam a multifuncionalidade da linguagem. Além da função descritiva, valorizavam as funções expressiva, social e conotativa. Opondo-se ao historicismo e à abordagem neogramática da linguagem, opondo-se também ao intelectualismo e ao degenerativismo, os funcionalistas sustentavam que a estrutura dos sistemas lingüísticos é determinada pela adaptação teleológica desses sistemas à sua função, única ou principal, de expressar o pensamento.⁷"

Sustentando que a estrutura das línguas naturais é determinada pelas várias funções semióticas interdependentes - expressiva, social e descritiva - os funcionalistas ganham afinidade com o ponto de vista dos sociolingüistas e que incluem o comportamento lingüístico na noção, mais ampla, de interação social. Porém, num aspecto mais geral, a preocupação maior do funcionalismo é o caráter de instrumento da linguagem.

1.4 - O Gerativismo

O gerativismo ou gramática generativa refere-se à teoria da linguagem desenvolvida a partir dos meados dos anos cinquenta. O gerativismo é associado ao nome de NOAM CHOMSKY. Para alguns teóricos, o gerativismo se desenvolveu em oposição ao estruturalismo, particularmente ao descritivismo americano de BLOOMFIELD; para outros teóricos, o gerativismo é uma corrente do estruturalismo lingüístico porque também parte do princípio que a

(6) LYONS, J. op. cit., p. 209.

(7) Idem. p. 209.

linguagem é um sistema. Vamos ver, de início, que pontos comuns este modelo teórico guarda com os princípios do behaviorismo - seguidos por BLOOMFIELD e em que eles se diferem.

Como já colocamos aqui, a linguagem, para os comportamentalistas, por ser produto da mente, pode ser explicada em termos do reforço e do condicionamento de reflexos puramente fisiológicos. CHOMSKY considera esse princípio estéril e afirma que a linguagem é independente de estímulo; a linguagem implica em criatividade. Para ele:

"...o enunciado que alguém fala em dada ocasião é, em princípio, não predizível, e não pode ser descrito apropriadamente, no sentido técnico desses termos, como uma resposta a algum estímulo identificável, lingüístico ou não lingüístico.⁸"

A criatividade de que fala CHOMSKY é regida por regras. A criatividade consiste, basicamente, em saber especificar ou usar essas regras, cujas propriedades formais existem em função da mente humana. Estão aqui os princípios fundamentais observados através de CHOMSKY: a gramática gerativa como conjunto de regras sob a forma de estruturas mentais universais.

O gerativismo opõe-se ao estruturalismo à medida em que se preocupa com o estudo da frase e das regras gramaticais que regem a sua formação; as escolas do estruturalismo tradicional

fatiza a diversidade estrutural das línguas, os gerativistas se interessam pelo que as línguas têm em comum. A razão desta diferença está no inatismo de CHOMSKY para quem a faculdade humana da linguagem é inata e específica da espécie, transmitida geneticamente.

A noção de competência e desempenho é outra diferença entre o gerativismo e o estruturalismo bloomfieldiano. Nessa dicotomia competência/desempenho, CHOMSKY se aproxima mais de SAUSSURE na sua dicotomia língua/fala. Abordaremos melhor esses conceitos no item reservado às questões mais controversas.

De modo geral, o que afasta o gerativismo dos modelos lingüísticos comentados anteriormente são as suas noções de mentalismo e inatismo. De modo mais específico, mais restritamente lingüístico, o gerativismo compartilha em alguns aspectos tanto com o estruturalismo saussureano, como com os funcionalistas da Escola de Praga e mesmo com os bloomfieldianos ou pós-bloomfieldianos. Como estes, CHOMSKY tem um compromisso com a autonomia da sintaxe; toma o morfema como unidade básica de análise e atribui maior importância às relações de constituintes do que à dependência; considera a necessidade de distinguir entre o sistema lingüístico e o uso desse sistema em determinados contextos de enunciação. Com relação aos mestres da Escola de Praga, o gerativismo não aceitou os princípios do funcionalismo, mas baseou-se consideravelmente nas noções de fonologia. Em sua atitude em relação à semântica, CHOMSKY aproxima-se do estruturalismo saussureano.

O gerativismo ou gramática gerativo-transformacional pode ser descrito como a tentativa de

"...descobrir os princípios a partir dos quais, graças a transformações sucessivas, pode-se não só prestar contas dos fatos realizados no discurso, mas ainda construir modelos hipotéticos de todas as frases de uma língua, modelos que seriam enunciados-chaves estáveis impostos pela nossa constituição mental e que devem ser atribuídos à estrutura profunda da língua, de que procede a estrutura superficial obtida pelo jogo das transformações.⁹"

Podemos, a partir das considerações feitas até aqui sobre o gerativismo, resumir as suas características básicas:

- defesa dos universais lingüísticos ou propriedade universal da linguagem - formula as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente;
- inatismo - faculdade humana da linguagem é inata, daí a gramática ser universal;
- criatividade - capacidade de operar com a língua dentro dos limites da produtividade do sistema lingüístico regida por regras de propriedades formais próprias da mente;
- mentalismo - a capacidade lingüística existe em função de uma estrutura mental;
- distinção língua/fala - a língua é um sistema autônomo, fechado, não analisa a fala;
- contraposição competência X desempenho;
- predomínio da sintaxe e quase abandono da semântica;
- crença no falante-ouvinte ideal;
- linguagem escrita é diferente da linguagem oral;

(9) LEROY, M. op. cit., p. 120-1.

- conserva a dicotomia língua/fala instituída no estruturalismo de SAUSSURE;
- crença na comunidade homogênea de fala;
- imutabilidade e normatividade da língua.

No que se refere ao processo de ensino, entendemos que há um crescimento desta teoria em relação à psicologia comportamentista. Aqui o aluno não é considerado passivamente, ele é um sujeito que ajuda a construir o significado das atividades de que participa, particularmente da leitura. Com isso, a leitura é um processo ativo. Os erros dos alunos são considerados desvios. A linguagem sintaticamente bem construída prevalece sobre a linguagem fragmentada. No entanto, o aluno ainda não participa do processo ensino/aprendizagem como um ser socialmente contextualizado, ou melhor, as características histórico-sociais do aluno não são relevantes para o racionalismo dessa corrente lingüística. O ensino da língua, numa concepção da gramática gerativo-transformacional, não dá conta do significado social da linguagem. O uso da palavra pelo professor e aluno é resultado da sua capacidade inata, não se aproxima da utilização da língua como forma modeladora da consciência e não usa a palavra na sua função categorial de entender, nomear e recriar o mundo.

1.5 - A Psicolingüística

Vamos tratar, neste item, dos resultados das pesquisas interdisciplinares da Lingüística e Psicologia Cognitiva. A Psicolingüística reúne descrições formais da estrutura da língua (sons e significado da fala e o complexo sistema da gramática) e o entendimento de como esta estrutura lingüística é adqui-

rida e empregada nos processos de fala, compreensão, lembrança, percepção. À exemplo dos itens anteriores tratados neste capítulo, não vamos detalhar questões trabalhadas pela Psicolinguística, mas destacar de forma mais geral as contribuições oferecidas pelos psicolinguistas em relação, não só à natureza e aquisição da linguagem, como também ao processo de ensino da língua.

Os estudos da Psicolinguística (que pode ser considerada como um campo da Psicologia Cognitiva) iniciam em meados dos anos sessenta, quando apoiam-se na teoria gerativo-transformacional de CHOMSKY que revolucionou a Linguística uma década atrás. Vale lembrar que é CHOMSKY que marca a divisão, na Linguística, da abordagem da aquisição da linguagem. Até ele prevalecia no empiricismo a noção de que os únicos fatos que poderiam ser considerados na aquisição da linguagem seriam aqueles diretamente observados e fisicamente mensuráveis. Com CHOMSKY, embora a experiência não seja negada na aquisição da linguagem, prevalece a existência da mente para explicar os fatos da língua. Vale observar também que, se do ponto de vista filosófico, CHOMSKY rompe com o behaviorismo e defende a racionalidade do humano, do ponto de vista linguístico ele mantém pressupostos herdados tanto do estruturalismo americano (BLOOMFIELD) como do europeu (SAUSSURE), o que, associado às suas concepções racionalistas, constituiram mais tarde abertura para novos caminhos no estudo da linguagem.

Em relação à gramática, os estudos da Psicolinguística interessam pela gramática descritiva, à medida em que tentam descrever o conhecimento que devemos ter para falar e compreender uma língua. Poder-se-ia dizer que o interesse do psico-

lingüista é mais com o usuário da língua do que com a descrição elegante da língua *per se*. Os lingüistas e psicólogos cognitivistas, resguardando uma visão de totalidade da linguagem, defendem que uma linguagem, sintaticamente bem construída, prevalece sobre a linguagem fragmentada. Neste sentido, o texto e/ou o discurso narrativo constitui o foco de estudo na Psicolingüística.

O texto é, para DE BEAUGRAND e DRESSLER,¹⁰ uma coerência comunicativa que tem sete padrões de textualidade ou princípios constitutivos. Estes padrões de textualidade ou princípios constitutivos concorrem, segundo os autores, para o processo de construção do significado por parte do leitor, bem como para uso de inferências e o emprego de sua competência lingüístico-comunicativa, além do concorrer para o desenvolvimento do processo de memorização. A seguir, os sete padrões de textualidade:

a) Coesão - representada pelas palavras de ligação (conjunções, substituições, elipses). Esses elementos concorrem para com a unidade do texto, impedindo que nele figurem sentenças isoladas. Os pronomes e advérbios representam bem este elemento.

b) Coerência - é o que permite ao leitor fazer as suas próprias inferências sobre o que não está explícito no texto. Não estando, necessariamente, claras no texto as relações dos conceitos, o leitor pode, dada a coerência lógica interna do mesmo, adicionar seus conhecimentos e estabelecer as inferências.

c) Intencionalidade - elemento que auxilia no alcance de objetivos ou na informação (distribuição de conheci-

(10) Cf. BRAGGIO, Sílvia L.B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à Sociopsiconlingüística. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

mentos).

d) Aceitabilidade - evidencia a utilidade do texto para o leitor; a escolha dos temas para a construção de textos concorre muito para que o leitor sinta a relevância do que lê.

e) Informatividade - há sempre alguma informação útil a ser veiculada; caso contrário vem o cansaço ou a rejeição do leitor.

f) Sintuacionalidade - poder-se-ia dizer também contextualização do texto. Corresponde à adequação cultural do texto.

g) Intertextualidade - relação que o texto estabelece com outros da mesma área ou de outras áreas.

Outros estudos da Psicolinguística relativos à utilização de textos dizem respeito às histórias infantis. Referimo-nos ao que tem sido chamado de *gramática histórica*. Os pesquisadores que trabalham com a gramática histórica¹¹ preocupam-se com a forma de compreensão e recordação por parte do leitor. Eles postularam uma sequência de seis partes na estrutura de uma história que ajuda e agrada o leitor na sua capacidade de interpretar. São elas:

1) Começo - marcado por uma expressão culturalmente conhecida tipo *era uma vez*.

2) Situação - mostra ao leitor vários aspectos para melhor identificação do personagem, do local, do tempo.

3) Ação - é o conflito ou trama da história.

4) Reação - tentativa de resolução do conflito.

(11) Cf. BRAGGIO, op. cit., p. 89.

5) Resultado - o que ficou da tentativa de resolução do conflito.

6) Final - marcado também por uma expressão culturalmente conhecida tipo *e foram felizes para sempre*.

Todos esses estudos - que integram a Psicologia Cognitiva - vêem como possível a compreensão do significado no sistema estruturado da língua. São estudos que objetivam especificar a interação entre o leitor e o texto, pois dessa interação tem-se como produto o significado construído pelo leitor.

Na concepção psicolinguística de significado, a cultura do leitor tem um papel relevante. Para os psicolinguistas, culturas diferentes levam à construção de significados diferentes. Este é um aspecto que interfere diretamente nas questões didático-pedagógicas do ensino, particularmente de leitura - trataremos oportunamente desse assunto.

Uma estratégia cognitiva do leitor na construção do significado - apresentada pelos psicolinguistas - é o processo de inferenciamento: relações semânticas e/ou lógicas expressas no texto ou inferidas pelo leitor.

A representação do conhecimento adquirido na memória é outro destaque na psicolinguística. Os estudos sobre a memória, sobre a forma como os significados são armazenados têm revelado que tipo de textos e/ou leituras devem ser oferecidos aos alunos para que aconteça a interação leitor/texto.

Das contribuições apresentadas pela Psicolinguística no aspecto da leitura e da escrita, destacam-se as dos GOOD-

MAN. Nas considerações dos autores sobre o processo de leitura, este é um ato que envolve uma interação entre pensamento e linguagem. O leitor é um processador ativo das informações, ele aceita ou confirma o que lê, dado o aspecto cognitivo da sua operação. Segundo os autores:

"A leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica."¹²

Sobre a escrita, os mesmos autores a entende como forma diferente da linguagem oral, não há correspondência entre fonema/letra. As mudanças que ocorrem na escrita são mais lentas do que as que ocorrem na fala.

Acho que é necessário lembrar que os trabalhos dos GOODMAN (KENNETH e YETTA) datam de vários períodos. Os trabalhos datados da década de sessenta partem das concepções chomskyanas de língua como um todo homogêneo que pressupõe um falante-ouvinte ideal, dotado de competência gerativa.

1.6 - A Sociolingüística

A preocupação com a relação língua/sociedade é bem remota, mas a sociolingüística enquanto corrente de pensamento é datada dos anos sessenta. Alguns teóricos afirmam que não se deve fazer uma distinção muito rígida entre Psicolingüística - definida amplamente como o estudo da linguagem e a mente - e Socio-

(12) GOODMAN in: BRAGGIO, op. cit. p. 40.

lingüística - definida amplamente como o estudo da linguagem em relação à sociedade. Isto porque não há um motivo rígido para os psicolinguistas não se interessarem pelo assunto do sociolinguista e vice-versa; por exemplo, os psicolinguistas podem se interessar pela diversidade e variabilidade da linguagem humana (assunto da Sociolinguística), do mesmo modo que os sociolinguistas podem se interessar pelos universais lingüísticos e sociais (assunto que tem sido estudado pelos psicolinguísticos). DELL HYMES, um representante eminente da Sociolinguística, assim se pronuncia sobre esta ciência:

"A Sociolinguística com que aqui nos ocupamos contribui para o estudo geral da comunicação através do estudo da organização dos meios verbais e dos fins a que servem, ao mesmo tempo que deve ter presente no espírito uma integração definitiva desses meios e fins com os meios e fins comunicativos, de maneira geral."¹³

Neste item, pretendemos discorrer de forma breve sobre questões consideradas relevantes para os teóricos preocupados sobretudo com a fala ou desempenho do falante-ouvinte real. Estes teóricos assumem a heterogeneidade e diversidade lingüísticas e buscam a descrição, sistematização e explicação para os usos da linguagem. Vê-se, com isso, que a Sociolinguística desenvolve seus estudos basicamente contrapondo-se às concepções estruturalistas e gerativo-transformacionais e colocando o componente social no centro de suas análises assim como a Psicolinguística coloca a mente.

(13) DELL HYMES in: ELIA, Sílvio. Sociolinguística. Rio de Janeiro, Padrão/Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED. 1987. p. 31.

Várias pesquisas foram realizadas no enfoque da Sociolinguística. Destacaremos aqui os resultados dos estudos de DELL HYMES, HALLIDAY, LOBOV, SEARLE.

DELL HYMES, partindo da distinção estabelecida por CHOMSKY entre competência e desempenho, alarga a noção de competência, colocando que a pessoa adquire nas suas relações sociais um sistema de uso da língua; a pessoa não só fala, ela se comunica e, com isso, é importante não só o que as pessoas sabem, mas como elas usam o que sabe da língua para se comunicarem. Se são as relações e interações sociais que oportunizam a aquisição da competência linguística, esta competência não pode ser universal como CHOMSKY afirmava, ela é diferencial - difere de pessoa para pessoa, dado o contexto social de que ela faz parte. Nota-se que HYMES mantém a noção chomskyana de linguística estrutural à medida em que amplia e não invalida a noção de competência gramatical.

MICHAEL HALLIDAY associa duas idéias importantes quando enfatiza o aspecto social da linguagem: o comportamento potencial do falante (a sua competência pragmática) e a utilização de funções comunicativas. Para o autor, a criança sabe o que é a linguagem porque sabe o que a linguagem faz.¹⁴ A utilização das funções é tão importante que ela precede a aquisição da forma da linguagem: é como saber o para quê antes de saber o quê e o como. São sete as funções que HALLIDAY coloca numa ordem seqüencial, assim¹⁵:

(14) HALLIDAY in: BRAGGIO, op. cit., p. 58.

(15) Idem. p. 59.

1) Instrumental - a linguagem é usada quando se quer obter alguma coisa.

2) Regulatória - usa-se a linguagem com esta função para regular, controlar o comportamento dos outros.

3) Interacional - para estabelecer relação entre o eu e o outro; é a linguagem da interação social.

4) Pessoal - com esta função a linguagem permite a própria identificação do falante, ele expressa a sua individualidade.

5) Heurística - aqui é linguagem na busca de conhecimentos, investigação da realidade.

6) Imaginativa - a pessoa usa a linguagem para a criação de um ambiente seu, próprio, adaptado à sua maneira.

7) Informativa - exposição de idéias, a linguagem é usada para expor alguma coisa, falar sobre algo.

A observação das funções da linguagem (não necessariamente estas propostas por HALLIDAY) tem um papel importante no processo de ensino porque implica em dar um significado, um sentido para as coisas, particularmente para as tarefas escolares. O que se faz na escola deve ter sempre um sentido e este sentido é veiculado pela linguagem.

WILLIAM LABOV tem um valor inestimável para a Sociolinguística porque suas contribuições vieram em dois sentidos : conteúdo e método da pesquisa. Seus estudos datam da década de 60 e sua orientação é anti-saussureana. LABOV centra seus estudos na fala, ao contrário de SAUSSURE que se preocupava com a língua. O estudo que LABOV faz da fala tem um ponto de vista social e não individual como em SAUSSURE. São palavras de LABOV:

"Nós sustentamos aqui o ponto de vista seguinte: é impossível compreender a progressão de uma mudança na língua fora da vida social da comunidade onde ela se produz. Ou ainda, para dizer de outro modo, que as pressões sociais se exercem constantemente sobre a língua, não de algum ponto de um passado longínquo, mas sob a forma de uma força imanente e presentemente ativa.¹⁶

As pesquisas de LABOV a respeito dos dialetos foram feitas numa ilha do Estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, a ilha de Martha's Vineyard. A relação entre linguagem e contexto social fica evidenciada nos resultados dos estudos de LABOV que associa variáveis extralingüísticas (condições de habitante ou de veranista da ilha, profissão, idade, origem étnica) às variáveis internas do sistema lingüístico (no caso, a posição tônica ou átona do ditongo, o seu ambiente fonético, a influência estilística). LABOV quis verificar porque os falantes da ilha centravam os ditongos ay e aw em sua fala. Suas conclusões apontam muito para a influência das questões sociais (resistência a mudanças, reação à invasão de turistas, defesa do lugar de origem) sobre os falantes.

Outros trabalhos de LABOV demonstram que o falante varia sistematicamente sua fala segundo a formalidade ou informalidade da situação em que se encontra.¹⁷ Estes estudos foram realizados com os falantes de quatro lojas de New York. O objeto da pesquisa era o /r/ em posição pós-vocálica. Os resultados dessa pesquisa mostram que a variação lingüística é muito influenciada em função dos fatores de ordem social: a variável presente na fala é a de prestígio e está ligada ao status social do falan-

(17) BRAGGIO, op. cit. p. 60.

te. Quanto mais alto o status, mais a presença da variável em situações informais. Nas situações formais são as classes sociais menos elevadas que evidenciam a presença da variável. Estes falantes tentam imitar os falantes da classe alta.

Outra grande contribuição de LABOV foi mostrar que a língua ou dialeto em que uma pessoa se expressa não determina seu nível de pensamento, não determina grau de cognição. A pesquisa realizada com os negros adolescentes do Harlem em Nova York foi denominada de BEV (black english vernacular), o inglês negro norte-americano. As conclusões, em caráter mais geral, a que LABOV chegou, são as seguintes:

- um vocabulário *pobre* e uma gramática *pobre* não levam a uma situação de inferioridade intelectual, ou então:
- as pessoas economicamente privadas são perfeitamente capazes de pensarem e se expressarem com lógica;
- as pessoas de classe social baixa têm grande estimulação verbal e participam de uma cultura verbal ampla;
- não existem variedades lingüísticas incorretas, assistemáticas e sem regras internas, o que existe é variedades lingüísticas socialmente prestigiadas;
- as razões que estigmatizam determinados falares e falantes são sociais, não são lingüísticas nem biológicas.

As contribuições de LABOV para a Sociolingüística, como já dissemos, são inestimáveis, porém é cobrada deste teórico uma postura mais dialética com relação à unidade linguagem/sociedade.

JOHN SEARLE é outro teórico que tem seu nome referenciado na relação linguagem/sociedade e no processo de compre-

ensão da interação verbal. SEARLE associa significados e intenção. Para ele, os atos de fala ou atos ilocucionários são marcados pela intenção que o falante tem em se fazer entendido pelo ouvinte, bem como o reconhecimento do ouvinte como garantia de alcance da intenção do falante. SEARLE acredita que os atos de fala são regidos por conjunto de regras semânticas, observadas por um grupo socialmente organizado. Acredita também que o significado das palavras assume um caráter contextual. Isto quer dizer que todos os componentes do contexto de produção dos atos de fala (os papéis sociais do falante e do ouvinte, o assunto, o local, a intenção) determinam o significado.

Por certo, há bastante outros estudos ou aspectos da Sociolinguística que não comentamos neste trabalho. Essa limitação, no entanto, não invalida o nosso objetivo que é de percorrer de forma mais rápida e concisa os avanços da Linguística, particularmente no seu aspecto de interdisciplinariedade.

2 - A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICO-PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM

Do que discutimos neste capítulo (item 1) sobre as escolas e/ou movimentos da Linguística moderna, há alguns aspectos que achamos bom recapitular antes de discorrermos sobre o que estamos chamando de natureza sócio-histórico-psicológica da linguagem.

O Estruturalismo demonstrou-se, considerando o dinamismo da língua, insuficiente enquanto modelo interpretativo dos fenômenos da linguagem. O estruturalismo não pôde se manter por-

que desconsiderou as forças sociais e psíquicas que determinam a realidade lingüística.

O racionalismo ou o gerativismo transformacional tentou, substituindo a posição mecanicista pela mentalista, superar as limitações do estruturalismo europeu. Postulou a supremacia da sintaxe sobre a semântica, tentou uma sintaxe independente. A estrutura inata da mente que possibilita uma gramática universal defendida por CHOMSKY concebeu a linguagem como resultado da competência e do desempenho.

Os psicolingüistas não incluíram em sua teoria o aspecto político-social da linguagem. Em termos didático-pedagógico defenderam a necessidade de professores teoricamente bem fundamentados e politicamente adaptados.

Os sociolingüistas rompem alguns limites quando estabelecem a relação linguagem/sociedade. Mantêm-se, no entanto, limitados quando continuam na dicotomia língua/fala. O aspecto ideológico da linguagem não ganha com os sociolingüistas a dimensão necessária, embora estes discutam exaustivamente a questão dos dialetos e outras questões sociais da língua.

É certo que muitas teorias que tiveram suporte na Sociolingüística procuraram preencher os espaços vazios deixados pelo imanentismo estruturalista, mas também é certo que existem teorias cujos fundamentos teóricos são frágeis, embora subsistam e resistam às mudanças em busca de uma práxis transformadora. Estas teorias, mesmo baseando-se em pressupostos falsos, são muito aceitas porque foram edificadas em terreno próprio para tolher, alienar e massificar os homens em suas atividades lingüísticas e

de vida.

Faremos, então, no próximo tópico, uma abordagem rápida de quatro teorias bastante veiculadas no nosso sistema de ensino da Língua Portuguesa, antes de discorrermos sobre a natureza sócio-histórico-psicológica da linguagem. A colocação que fazemos dessas teorias é no sentido de mostrar que não desconhecemos a sua influência negativa sobre os falantes da língua materna, particularmente os alunos.

2.1 - A fragilidade de algumas teorias

As teorias que pretendemos comentar aqui têm aparentemente muita força e encontram ressonância na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, embora sejam frágeis os seus pressupostos teóricos. Faremos comentários sobre quatro teorias:

- a) da deficiência lingüística;
- b) das diferenças lingüísticas;
- c) teoria do capital lingüístico escolarmente rentável;
- e) a chamada *hipótese Sapir-Whorf**

A) A teoria da deficiência lingüística, também denominada privação ou carência, foi formulada pela Psicologia que, *cientificamente*, caracterizava as crianças mais pobres como carentes, deficientes, portadoras de doenças e defeitos que as tor-

* As três primeiras teorias são analisadas por SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7. ed., São Paulo, Ática, 1989.

navam desiguais e as faziam fracassar na escola. Esta teoria não apresentava os verdadeiros motivos das diferenças entre as crianças, dissimulava as razões sócio-político-econômicas das diferenças entre elas. Essa teoria foi amplamente aceita na prática pedagógica das escolas brasileiras, na década de 70 principalmente, e justificava a evasão dos alunos e o seu *insucesso* na aprendizagem, particularmente na linguagem, em função do *déficit lingüístico* que, segundo os teóricos, apresentavam. Os defensores da teoria da deficiência lingüística encontraram no pensamento do sociólogo inglês BASIL BERNSTEIN fortes argumentos para difundirem suas idéias. BERNSTEIN identifica a presença de dois códigos lingüísticos - o restrito e o elaborado - e os relaciona com as duas classes sociais: a classe média e a trabalhadora. Para o autor, as crianças pertencentes à classe média têm acesso aos códigos (aos dois), enquanto as crianças da classe trabalhadora só fazem uso do código restrito, isso porque no processo de socialização as crianças pobres têm um ambiente limitado de expressão lingüística.

Na concepção de BERNSTEIN, o código lingüístico restrito apresenta as seguintes características: frases mal construídas, extremamente sumárias, gramaticalmente pobres; emprego limitado de preposição, tornando as relações repetitivas (quase sempre só causais); emprego pouco freqüente das orações subordinadas; adjetivos e advérbios com uso bastante limitado; fuga do assunto tratado; uso de expressões repetitivas (os chamados vícios de linguagem), tipo sabe?, viu?, né?, tá, aí... Já o código elaborado se caracteriza pelas seguintes características: uma sintaxe regular; uso dos pronomes na sua função adequada; uso mais variado das subordinadas, uso mais freqüente e também mais

variado das preposições indicando várias relações lógicas além das causais; emprego adequado de adjetivos e advérbios; pensamento conceitual coerente e coeso, sempre relacionado com o assunto tratado.

A solução apresentada para a *deficiência* das crianças que só faziam uso do código restrito foi um programa de educação que compensasse as deficiências intelectuais, principalmente em nível de pré-escola. Esta educação compensatória teria o objetivo de habilitar os alunos pobres em conhecimentos lingüísticos, atitudes favoráveis à escola, reduzindo a desvantagem deles em relação aos alunos da classe social e econômica privilegiada.

A proposta de solução pela educação compensatória é criticada por vários estudiosos. NORBERT DITTMAR o faz por dois motivos:*

"19) O remédio proposto vai às conseqüências não às causas. Alega que, se o ambiente social é a causa do déficit, então ele é que deveria ser mudado e não o tipo de ensino que outra coisa não fará senão compensar constantemente um efeito danoso."

"29) A compensação proposta não visa beneficiar os membros da classe trabalhadora mas sim o sistema capitalista de exploração das riquezas, porque:
a) busca integrar as crianças e adolescentes do meio operário na ideologia das classes dominantes;
b) procura adaptar as classes inferiores às condições da produção capitalista.¹⁸"

* Achamos importante registrar que não concordamos com os comentários de SÍLVIO ELIA a respeito da crítica feita à educação compensatória. Nos endossamos a crítica feita por Dittmar e refutamos os comentários de ELIA sobre essas críticas por nos parecerem reacionárias.

(18) DITTMAR in: ELIA, op. cit., p. 79-80.

B) A teoria das diferenças lingüísticas está sendo comentada no grupo que apresenta fragilidade nos seus fundamentos pelo fato de os defensores dessa teoria apresentarem uma visão irreal e alienada da sociedade. Para os ditos defensores, a solução do conflito gerado pelas diferenças lingüísticas está na conscientização da sociedade e dos professores em particular no sentido de que

"todos os dialetos são igualmente válidos, corretos, e que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam dialetos não-padrão.¹⁹"

Embora correta do ponto de vista lingüístico, esta visão é utópica e concorre para a manutenção de um sistema social injusto. Se, por um lado, esta teoria não concorre efetivamente para a existência de uma práxis transformadora, por outro lado, ela é extremamente positiva ao mostrar que diferença não é deficiência. O teórico que defende esta concepção é WILLIAM LABOV a quem já nos referimos no item 1.6 deste trabalho.

LABOV nega os conceitos de superiores e inferiores, melhores e piores atribuídos às variedades lingüísticas. A teoria das diferenças lingüísticas, apoiando-se em princípios da Sociolingüística e da Antropologia, afirma a impropriedade de se falar em superioridade e inferioridade tanto de língua, como de dialetos geográficos ou sociais ou, ainda, de registros. Em termos pedagógicos, o que é sugerido como solução para o conflito das diferenças culturais e dialetais é o bidialetalismo funcional :

(19) SOARES, M. op. cit., p. 48.

falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão para usá-lo em situações em que ele é requerido. Essa recomendação é criticada então por dissimilar as contradições existentes na sociedade de classe. Vejamos como SOARES escreveu a respeito da proposta de solução das diferenças lingüísticas através do bidialectalismo funcional.

"Essa solução baseia-se num pressuposto: o de que não é a sociedade a responsável pelos conflitos funcionais que nela ocorrem entre dialetos não-padrão e dialeto-padrão. Na verdade, a solução pretende uma adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às regras de uma sociedade estratificada (...) Não é questionado o fato de se estar levando o falante de um dialeto não-padrão a ver o comportamento lingüístico próprio de seu grupo social como um dialeto estigmatizado, ainda que apenas em determinadas situações (mais exatamente aquelas socialmente valorizadas), e a abandonar nessas situações, o seu comportamento lingüístico para adotar o de outro grupo, a que se atribui prestígio.²⁰"

C) A teoria do capital lingüístico escolamente rentável fundamenta-se nas concepções do sociólogo francês PIERRE BOURDIEU para quem

"a comunicação lingüística não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é, fundamentalmente uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores.²¹"

Numa linguagem característca da teoria econômica, BOURDIEU relaciona as situações lingüísticas a um mercado em que

(20) Idem. p. 50-1.

(21) BOURDIEU in: SOARES, op. cit., p. 55.

os bens que se trocam são as palavras. O falante, ao colocar seu produto à venda, já o faz prevendo o preço que lhe será atribuído. A mensagem, a posição social e o *status quo* é que determinam o preço do produto. Quem fala e como fala prevalece sobre o que se fala. O lucro que se obtém no mercado lingüístico está diretamente ligado às situações econômicas e sociais privilegiadas que legitimam uma linguagem e a convertem em capital lingüístico que fará sempre render lucros para quem o detém. Em se tratando de uma comunicação lingüística pedagógica, o lucro nunca é destinado às crianças de classes trabalhadoras, uma vez que sua linguagem é a não-legítima ou não reconhecida socialmente. Como a escola privilegia a linguagem legítima - a da classe dominante - as crianças pobres não compreendem a linguagem da escola e, não dispondo de um capital lingüístico escolarmente rentável, têm pouco ou nenhum sucesso, ou melhor, têm quase garantido o seu fracasso escolar.

D) A teoria conhecida como *hipótese Sapir-Whorf* ou a hipótese da relatividade lingüística postulava que sistemas lingüísticos diferentes implicavam experiências sociais diferentes. Para alguns autores que analisam a referida hipótese - LYONS, por exemplo, ela combina, na sua versão mais forte, um determinismo lingüístico (A linguagem determina o pensamento) com uma relatividade lingüística, na sua versão menos extrema (Não há limites para a diversidade estrutural das línguas).²²

Para o lingüista EDWAR SAPIR, conteúdo e forma são coisas distintas na língua; o conteúdo diz respeito à cultura e a

(22) LYONS, op. cit., p. 276.

forma é o exterior da língua. Na concepção de linguagem de SAPIR e de WHORF, as línguas são cosmovisões da realidade, não refletem o mundo na sua objetividade natural, interpretam-no segundo a visão interior de cada cultura. A fragilidade da teoria de SAPIR e WHORF está na não inclusão das desigualdades sociais advindas de uma sociedade estratificada na relação entre pensamento, cultura e língua.

2.2 - Em busca do fortalecimento das teorias

Por tudo que já discutimos neste capítulo - onde estamos tentando ir além de uma referência às questões lingüísticas, chegando a uma análise dessas questões - vê-se que já se caminhou muito na busca de uma interação efetiva entre o falante e a língua. Neste tópico pretendemos refletir sobre os trabalhos de alguns teóricos que, no nosso entendimento, partem de concepções mais aceitas sobre a natureza e aquisição da linguagem, sobre a sociedade e sobre o homem. Discutiremos, então, os resultados dos estudos efetuados por LEONTIEV, LURIA, VIGOTSKY e BAKHTIN, que assumem os princípios do materialismo histórico.

A base filosófica deste estudo é a abordagem dialética da compreensão da história humana que admite a

"influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.²³"

(23) VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Trad. José Cipolka Neto. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988. p.70.

Baseando-se neste princípio, os referidos autores estudam todos os fenômenos como processo de movimento, em mudança. A origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência deve ser reconstruído historicamente. Em se tratando de linguagem, os sistemas de signos são criados pela sociedade ao longo da história e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessa sociedade. No processo de sua internalização, os signos provocam transformações comportamentais e estabelecem ligações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Com isso, o mecanismo de mudança individual tem raízes no social.

É no processo de interação social que o homem afirma sua consciência impregnada de conteúdo ideológico. Segundo BAKHTIN:

"a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.²⁴

Os signos, criados pelos homens nas suas relações de interação, contêm um caráter ideológico e estão assentados numa base objetiva, física e são fenômenos do mundo exterior. A interindividualidade em que aparecem os signos constitui a realidade dos fenômenos ideológicos, o que implica em dizer que não é a consciência individual que a constrói e, sim, as condições e as formas da comunicação social. Com esse entendimento acerca do signo, pode-se entender bem a colocação feita por VIGOTSKY quando

(24) BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed., São Paulo, Hucitec, 1988. p. 35.

se refere às funções psicológicas superiores:

"Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.²⁵"

A linguagem e o trabalho são os dois fatores decisivos que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social. A linguagem é decorrente do processo de trabalho socialmente dividido. Trabalho e linguagem são dois elementos que estão extremamente imbricados na formação da consciência. Para MARX:

"A linguagem é tão velha como a consciência : é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que portanto existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contactos com os outros homens.²⁶"

As exigências de contatos com os outros homens de que fala MARX resumem-se no trabalho. O homem se humaniza ao passar pela vida social baseada no trabalho, na atividade produtiva. Sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação oral ou pensamento verbal incentivada pelo trabalho, o homem vai

(25) VIGOTSKY in: LURIA, A.R. Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 20-1.

(26) MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos.

construindo a sua história, a sua natureza.

Da relação trabalho e linguagem resultaram as atividades conscientes do homem. A linguagem passa historicamente de um caráter simpráxico para um caráter sissemântico. O caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico para o sinsemântico coincide com o percurso percorrido pelo homem na sua maior conquista obtida pela linguagem: a formação de sua consciência. Esta passagem ou este caminho caracteriza-se pela utilização da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações. A linguagem no contexto sinsemântico é a manifestação do pensamento que estabelece elos e relações, isola elementos, examina elementos abstraídos, separados da totalidade da experiência concreta de que fazem parte, desliga-se da prática a que esteve ligada (quando do seu sistema simpráxico).

A linguagem é um instrumento básico inventado pela humanidade. Vale destacar aqui a concepção de instrumento trabalhada através de LEONTIEV:²⁷ produto da cultura material que exprime os traços típicos da criação humana, objeto social capaz de cumprir a função cumulativa da cultura. O instrumento é modificado quando assimilado pelo homem que também se modifica no processo de assimilação do instrumento. Assim, a linguagem, enquanto instrumento assimilado pelo homem se modifica e o modifica, pode-se dizer que os dois evoluem.

(27) Cf. LEONTIEV, A.W. O homem e a cultura. In: ENGELS & GEERTZ. O papel da cultura nas Ciências Sociais, Porto Alegre, Editorial Villa Marta, 1980. p. 37-72.

Sobre a evolução da linguagem ou evolução do significado das palavras, LURIA e VIGOTSKI têm posições bem definidas. Para os autores, a evolução da linguagem não é só estrutural, mas é de natureza também psicológica a evolução do significado. Isto porque o homem chega, por intermédio da linguagem, aos conceitos mais abstratos tendo iniciado o processo de pensamento categorial por meio de generalizações primitivas. *A realidade do psiquismo interior é a do signo (BAKHTIN: 49)*. O signo lingüístico, o significado da palavra está de tal forma em unidade com o psiquismo, com a atividade mental, com o funcionamento da consciência que analisar o psiquismo é o mesmo que analisar o signo. O signo é a região limítrofe onde se encontram o organismo e o mundo exterior. O sentido ou a significação que tem a atividade mental é compreendida pela análise do signo cuja função é a significação. A atividade mental ou interior então não só é exteriorizada pela linguagem como também a sua realização interior se dá por meio dos signos. As manifestações de consciência têm um valor expressivo, isto quer dizer que existe uma ruptura entre a atividade psíquica interior e sua expressão, o que BAKHTIN assim resume:

"tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressiva."²⁸

O material semiótico privilegiado do psiquismo é a linguagem. O que faz com que a linguagem exerça um papel preponderante na formação da consciência humana são as suas funções.

(28) BAKHTIN, op. cit. p. 52.

A linguagem tem a função de designar os objetos, as ações, as qualidades e num nível mais desenvolvido, as relações. Em decorrência dessa função designativa ou denotativa ou, ainda, referencial da palavra, o homem duplica seu mundo e dirige voluntariamente esse segundo mundo criado pela sua percepção, representação, memória e ação. Nessa duplicação do mundo propiciada pela linguagem, o homem transmite e assimila experiências. O homem ganha com a linguagem uma nova dimensão da consciência:

A linguagem, além do que se disse, tem a capacidade de analisar os objetos, abstrair e generalizar suas características. Segundo LURIA:

"A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz num sistema de complexos enlaces e relações.²⁹"

Esta capacidade categorial da palavra que consiste em, além de designar um objeto, isolar suas características essenciais, generalizá-la, incluindo-a em uma determinada categoria, converte-se em um instrumento de abstração e generalização - importante operação da consciência. Com esta característica categorial, a palavra vai além da sua função designativa e se transforma na célula do pensamento.

A linguagem exerce, ainda, a função comunicativa.. Na comunicação, a palavra transmite a experiência acumulada na história social, transmite o sistema de conhecimentos socialmente consolidados, o que leva o homem a sair dos limites da experiên-

(29) LURIA, op. cit., p. 36.

cia sensível e penetrar na esfera do racional. As funções da palavra podem ser compreendidas como capacidade reguladora da conduta humana ou conformadora da consciência do homem.

Em se tratando do significado da palavra, além do que já comentamos sobre a sua evolução, achamos importante destacar o conceito que se associa ao do significado. É o conceito que VIGOTSKY trabalhou com ele em sua teoria: o sentido da palavra. O conceito de significado fica reservado à função referencial da palavra que introduz o objeto em determinadas categorias lógicas. O conceito de sentido fica reservado ao significado *social-comunicativo* da palavra. Em outras palavras, há de se considerar nas palavras seu significado (*sistema estável de generalização, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas*) e o seu sentido (o significado individual da palavra, separado do sistema objetivo de enlaces... aspectos ligados a uma situação e às vivências afetivas do sujeito).³⁰ O significado é, pois, objetivo enquanto o sentido é individual e subjetivo.

BAKHTIN acrescentou aos conceitos de significado e sentido da palavra outro conceito, o de índice de valor ou valor de uso. Para este autor, a linguagem, à medida em que serve às classes sociais diferentes, evidencia índices de valor também diferentes. O signo lingüístico, dada a sua condição ideológica, reflete o ser e também o refrata. Esta é a dialética interna do signo. A luta das classes determina a refração do ser no signo. Este é sempre reacionário e tenta valorizar a verdade *de ontem* como válida para hoje, serve sempre à ideologia dominante. Como

(30) Idem. p. 45.

classes sociais diferentes servem-se de uma mesma língua, em todo signo lingüístico ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. Para o signo ideológico é fundamental esta plurivalência social: é isto que o torna vivo e móvel. Destituído dessa plurivalência, será signo ideológico morto. A mesma realidade que o torna vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices de valor do signo, tenta fazê-lo monovalente.

Considerados os aspectos até aqui descritos, achamos oportuno frisar os pontos fortes das teorias que, no nosso entendimento, devem constituir a base para a metodologia específica do ensino de Língua Portuguesa. São estes os pontos:

a) em relação à natureza da linguagem:

- . a linguagem é de natureza sócio-histórica-ideológica, o que implica em dizer que é produto da interação entre os homens;

- . o significado da linguagem evolui, é plurivalente e polissêmico;

- . a linguagem é contextualizada, a análise da enunciação leva em conta o conteúdo, a forma, o ambiente dos interlocutores;

- . a linguagem é a formadora da consciência dos homens.

b) em relação à aquisição da linguagem:

- . a linguagem não é uma faculdade inata;

- . a linguagem é produto da atividade social;

- . a linguagem é uma decorrência da participação do homem na transformação da natureza.

c) em relação ao homem:

- . o homem é um ser ativo, crítico, transformador;
- . o homem intervêm no movimento das coisas naturais e cria sua própria natureza.

d) em relação à sociedade:

- . a sociedade está em constante movimento;
- . na sociedade, as mudanças são produtos da ação do homem;
- . a sociedade busca sua unidade nos seus contrastes, nas suas contradições.

Acreditamos que, mesmo não tendo conseguido abordar todos os aspectos teóricos relevantes da Lingüística, da Psicolingüística, da Sociolingüística ou, então da Sociopsicolingüística, podemos retirar de nossas anotações subsídios valiosos para um dimensionamento da metodologia específica do ensino de Língua Portuguesa - objetivo maior do nosso trabalho. Sabemos que nas nossas preocupações atuais como professor de Língua Portuguesa não cabem questões já superadas como as da dicotomia significante/significados, da antinomia sincronia/diacronia, da dualidade língua/fala. Estas questões foram relevantes a seu tempo e levaram os teóricos a estudos bem significativos que contribuíram para que hoje podemos entender da ciência da linguagem. No nosso entendimento, a teoria que orienta a prática do professor de Língua Portuguesa hoje deve partir do princípio que, se a linguagem ajuda o homem a sair dos limites do sensorial e chegar ao racional, este transcurso deve ser feito da forma mais completa e menos traumática possível com a ajuda do professor. Isto posto, vale lembrar o biólogo K.A. TIMIRIAZEV:

"Toda a atividade racional do homem é uma lu-

ta contra a luta pela existência. Isto é, uma luta para que todas as pessoas da nossa terra possam satisfazer as necessidades, para que não conheçam carências, fome e extenuação...³¹"

2.3 - A leitura e a escrita numa nova dimensão

Destacamos estes dois aspectos - leitura e escrita - para analisarmos o seu conteúdo tendo em vista identificar os efeitos das influências teóricas na prática pedagógica. A nossa expectativa é que, analisando os processos de leitura e escrita, à luz das teorias vindas da Sociopsicolinguística, poderemos tratar com mais clareza e segurança das questões da metodologia específica do ensino de Língua Portuguesa.

No que se refere à leitura, procuraremos evidenciar o caráter de oposição entre uma concepção mecanicista de leitura e uma abordagem dialética desse processo. Na primeira concepção, os objetivos de leitura são os de reproduzir os valores e ideologia da cultura dominante. A leitura aí se constitui numa atividade repetitiva, automatizada, mecânica. Numa abordagem dialética, a leitura é um convite à invenção, à criatividade, à reflexão e, acima de tudo, à formação da consciência para uma práxis transformadora.

Uma concepção mecanicista de leitura de grande aceitação nas escolas e nos materiais de leitura parte do princípio de correspondência seletração/som. Nesta perspectiva, a consciên-

(31) TIMIRIAZEV in: LEONTIVE, op. cit., p. 43.

cia que se espera do leitor é a do fonema e não a do significado da palavra lida. Já nos referimos ao lingüista americano BLOOMFIELD no item 1.2 deste capítulo. É BLOOMFIELD o estruturalista que propõe o método fônico, baseando-se na psicologia behaviorista ou comportamentalista. No processo de leitura dessa concepção mecanicista observa-se que o foco está no material, no texto, o que quer dizer que o leitor não participa do ato de ler atribuindo significado, somente decodifica. Os segmentos menores da língua - sílabas, palavras e frases descontextualizadas - constituem o material de leitura; dá-se ênfase à gramática e o significado, o sentido e o índice de valor do signo lingüístico não são considerados.

Afastando-se do behaviorismo e atendo-se à Psicologia Cognitiva, tem-se concepções diferentes do processo de leitura. No item 1.5 já nos referimos também aos teóricos (GOODMAN) que descrevem a leitura como *um jogo de predição psicolingüística*.

"Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A habilidade para antecipar (pre-dizer) aquilo que não é visto, certamente, é vital na leitura, assim como a habilidade para antecipar o que não é ouvido é vital na audição.³²"

Nesta concepção de leitura envolvendo pensamento e linguagem, o leitor participa do processo construindo significados, faculdade que lhe é dada pelo conhecimento da estrutura lingüística. O foco da leitura desloca-se do material (behaviorismo)

(32) GOODMAN, K. in: BRAGGIO, op. cit., p. 38.

para o leitor que pode predizer, confirmar, rejeitar, atribuir significados seus. Embora ainda predomina nesta concepção a ênfase ao componente sintático da linguagem, o objetivo da leitura é a reconstrução do significado, é a compreensão. A compreensão é o resultado do processamento dos três sistemas de informação utilizados pelo leitor; segundo GOODMAN, são estes três sistemas:

1) o grafônico - envolvendo a ortografia, o fonônico; o fonológico;

2) o sintático - o escritor cria um sistema gramatical - de linguagem - para representar significado, um leitor deve usar os traços gramaticais do texto para criar um texto significativo;

3) o semântico - a linguagem representa um significado pessoal altamente complexo.

O material de leitura nesta concepção difere sobremaneira do material fragmentado usado pelos bloomfieldianos, aqui é um texto elaborado que possibilita o desenvolvimento das habilidades do leitor. Sobre a estrutura do texto, já nos referimos no item 1.5 deste mesmo capítulo.

Ainda são os autores norte-americanos KENNETH GOODMAN e YETTA GOODMAN que, valendo-se da visão funcionalista da linguagem defendida por HALLIDAY, continuam seus estudos sobre leitura e escrita, destacando a comunicação e a função como chaves destes processos. Baseando-se nas sete funções da linguagem estabelecidas através de HALLIDAY, os GOODMAN propõem um programa em que as situações de leitura e escrita na escola partam dos conhecimentos que as crianças já trazem de casa, em especial a-

queles conhecimentos que se identificam com a linguagem instrumental, regulatória e pessoal.

Nesta concepção de leitura, o foco ou o significado não está no material lido ou só na cabeça do leitor, primeira e segunda concepção já comentadas, respectivamente. Aqui o significado está no texto (que é a unidade básica de significado da língua) e no leitor. Leitor e texto interagem no processo de leitura. Esta idéia acerca do processo de leitura exige do professor uma postura diferente, aqui ele é o facilitador do processo; exige um material de leitura coerente com as condições de vida real do aluno e exige que a avaliação tenha como objetivo não uma correção gramatical e sim a compreensão e construção do significado pelo aluno.

Numa visão interdisciplinar da linguagem em que são relacionados os conhecimentos da Lingüística, da Psicologia e da Sociologia, pode-se falar de uma concepção mais completa do processo de leitura. Na visão da Sociopsicolingüística, leitor e textos vão além da interação, eles se transformam.

Ainda são os GOODMAN (e mais ROSENBLAT) que vão nos descrever este processo de leitura em que leitor e texto, uma vez se encontrando, fazem nascer uma nova situação, um novo evento. Nesta concepção, o ato de ler é:

"um evento envolvendo um indivíduo em particular e texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo.³³"

(33) ROSENBLAT in: BRAGGIO, op. cit., p. 119.

Os autores em referência denominam este processo de leitura - em que leitor e texto compõem uma situação total - de modelo transacional. Neste modelo tem essencial importância o contexto sócio-histórico-cultural. O significado da palavra está no conjunto de texto, leitor e contexto. Não se explica o texto lido sem conhecer o leitor, nada se diz do leitor e do texto a não ser considerando-os num dado momento histórico. Assim escreve ROSENBLAT:

"Não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas a propósito da leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização.³⁴

Vê-se que no processo transacional tanto o significado que o texto traz como o significado que o leitor lhe atribui, dadas as suas experiências, são contextualizados. O leitor, para a construção do significado ou a busca de compreensão do texto, realiza estratégias cognitivas,³⁵ caracterizadas como:

- a) interação prévia de leitura;
- b) mapeamento e seleção das informações;
- c) inferências de informações grafofônicas, sintáticas e semânticas;
- d) predição - dizer antes o que será lido;
- e) confirmação ou não das informações, predições e conhecimentos prévios;
- f) correção para reconstruir o texto - reavaliando informações, regressando ao texto para obter mais informa-

(34) Idem. p. 120.

(35) Cf. BRAGGIO, p. 124.

ções;

g) terminação - ato deliberado de findar o ato de ler.

Esta concepção de leitura que se firma na busca do significado dada as restrições contextuais, que se firma na transação do leitor e do texto, coloca para o professor, na sua prática pedagógica, a necessidade de repensar o modo como se trabalha com leitura, que tipo de material está sendo oferecido ao aluno para que ele leia, como está sendo desenvolvido o processo de construção do significado (o compreender). Abordaremos questões desta natureza ainda neste trabalho.

Estando o processo de leitura comentado de forma a perceber o avanço de uma concepção mecanicista a uma concepção mais dialética, numa visão multidisciplinar, vamos descrever sobre o processo de escrita tentando mostrar como a abordagem puramente formalista da escrita deve ser substituída por uma postura que trata a escrita como um processo que é ao mesmo tempo um meio e um produto da experiência de cada um no mundo.³⁶ A escrita, nós a entendemos como um complexo mecanismo e não como um desenvolvimento motor das mãos e dedos. A ênfase estrita em regras, a exortação a respeito do que fazer e do que não fazer quando escreve-se devem ser entendidas como situações equivocadas do ensino de escrita, devem ser substituídas por situações funcionais onde o aluno entenda o porquê e o quê escrever, como resultado de hipóteses que ele mesmo formula na aquisição da escrita.

(36) GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 279.

Entendemos a linguagem escrita como um instrumento da cultura na sua forma mais complexa. O domínio da escrita conduz a uma reorganização das funções psicológicas, do comportamento do indivíduo e se realiza, culturalmente, por mediação. Esse entendimento que temos da escrita nos remete a algumas considerações importantes acerca dos seus processos de aquisição e desenvolvimento.

Considerando que a escrita é uma função lingüística diferente da fala, podemos observar alguns aspectos dessa diferença. O primeiro é que essa diferença está tanto no nível de estrutura como no de funcionamento. É equivocada a idéia que o desenvolvimento da escrita repete os estágios de desenvolvimento da fala. A escrita, mesmo no seu grau menos desenvolvido, exige um alto nível de abstração. Na escrita não existe o intercâmbio direto com o objeto, a escrita exige o desligamento do aspecto sensorial da fala e a substituição da palavra por imagens das palavras num processo de total abstração; na escrita, os signos são desprovidos das qualidades musical, expressiva e de entonação características da fala.

A ausência do interlocutor é outro traço que distingue a escrita da fala e pode gerar uma falta de motivação, dificultando o desenvolvimento da escrita. Escrever para quem? para que? As perguntas ficam sem respostas, os desejos não são satisfeitos, as dúvidas não são esclarecidas. Os motivos da escrita são abstratos e respondem a necessidade mediatas, não são dinâmicas como os da fala que tem aí o interlocutor para determinar-lhes a variedade na comunicação oral. A necessidade de se criar uma situação para que a escrita ocorra identifica a sua estrutura sin-

semântica.

Acresce-se aos dois aspectos já comentados de distinção das funções lingüísticas escrita e fala o caráter deliberado e também consciente exigido pela escrita em maior profundidade que na fala. As operações mentais executadas na escrita são mais complexas. Como a nossa escrita não é fonológica, o processo de conhecimento dos sinais gráficos é extremamente complexo e exige da pessoa muita abstração e memorização. A escrita também mantém com a fala interior uma relação diferente da que mantém com a fala oral. A fala interior é breve, condensada; a escrita tem que ser conscientemente mais completa (também em relação à fala oral) para se tornar inteligível. A escrita, em função do seu detalhamento em relação à fala interior, exige uma semântica mais elaborada. A escrita se funda, pois, em funções psíquicas mais complexas, mais superiores, caracterizando-se como atividade que requer ação deliberada e consciente do sujeito.

Em decorrência desses aspectos diferenciadores da escrita e da fala, evidenciam-se diferenças no que diz respeito às situações de ensino e aprendizagem. Segundo VIGOTSKY:

"diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial.³⁷"

O repensar o conceito de escrita implica em que sejam desfeitos alguns entendimentos e assumidos outros que nos têm

(37) VIGOTSKY, op. cit., p. 119.

sido revelados pelos estudos da Sociopsicolingüística. Uma postura a ser abandonada é a que trata a escrita com uma complicada atividade motora. A escrita exige bem mais do que o desenvolvimento de funções comportamentais complexas porque se constitui num sistema particular de símbolos e signos que designam os sons e as palavras.

Uma outra noção a ser substituída numa conceitualização mais moderna da escrita é a que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como atividade iniciada na escola. Vários estudos têm nos mostrado que a maioria das crianças chega à escola já com um sistema de escrita iniciado e em desenvolvimento. As crianças participam, antes de chegarem à escola, de várias experiências de leitura e escrita, são os chamados *eventos de lectoescrita*.

YETTA GOODMAN,³⁸ estudando sobre os eventos de lectoescrita, classifica em três categorias o que ela chama de princípios que regem o desenvolvimento da escrita. A primeira categoria envolve os princípios funcionais. Estes referem-se à significação que tem a escrita na vida da criança, quais são as funções da escrita. A segunda categoria reúne os princípios lingüísticos que referem-se à natureza lingüística convencional da linguagem escrita: direção da escrita; ortografia; pontuação; regras sintáticas, semânticas e pragmáticas; regras essas quase sempre diferentes da linguagem oral. Na terceira categoria, a autora situa os princípios relacionais. Eles referem-se aos siste-

(38) GOODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Trad. Maria Luíza Silveira. Porto Alegre, Artes Médicas. 1987. p. 85-101.

mas de símbolos em que se constitui a linguagem. Aqui as crianças relacionam sua escrita com as idéias, conceitos ou significados sobre os quais estão escrevendo. Esses princípios, segundo YETTA, são desenvolvidos pela criança antes de entrar na escola.

Um terceiro aspecto a ser considerado na nova conceituação de escrita, e que está intimamente relacionado com os já comentados, é a assunção da idéia que a linguagem escrita é um processo histórico. Esta concepção apoia-se nos estudos realizados por VIGOTSKY, para quem, assumindo que há carências de pesquisas na psicologia infantil, a história da escrita começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança.³⁹ Para este autor, a história da escrita passa por pontos importantes. A criança escreve primeiro no ar, com os gestos. Assim, os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.⁴⁰ A criança desenvolve uma série de atividades na história do desenvolvimento de sua escrita: os rabiscos, a escrita pictórica, os brinquedos, os jogos são *falas* dotadas de significados. Todas essas representações simbólicas levam à uma linguagem escrita e já são dotadas de um certo grau de abstração. A criança vai descobrindo que ela desenha as coisas e pode também desenhar a fala; a história do desenvolvimento da escrita é, pois, a passagem do desenho das coisas para o desenho das palavras. Num primeiro estágio, os símbolos escritos funcionam como designação dos símbolos verbais; num estágio mais avançado de domínio do processo da linguagem escrita, esta adquire caráter de simbolismo direto e a linguagem falada já não constitui o elo intermediário.

(39) VIGOTSKY, op. cit., p. 121.

(40) Idem. p. 121.

Algumas implicações práticas são resultantes das colocações feitas até agora. Uma delas é que, dada a complexidade do processo da linguagem escrita, não se deve ensinar às crianças a escreverem coisas sem significado. A relevância do que se escreve, a necessidade de se escrever determinada coisa para solucionar alguma questão da vida cotidiana funciona como motivação para o ato de escrever. Uma situação significativa de escrita coloca para o aluno o verdadeiro sentido da escrita: uma atividade cultural complexa e, não, um exercício de mãos e dedos.

Outra implicação prática que queremos destacar quanto ao uso da linguagem escrita é que o seu ensino deve-se dar de forma natural, aproveitando os momentos de brincadeira da criança, em que ela descobre essa sua habilidade. Se for oferecida à criança oportunidade para que ela desenhe sua fala, a linguagem escrita poderá ser ensinada/aprendida de forma menos traumática do que vem sendo feita. O professor deve apresentar um ambiente rico em situações funcionais de escrita para que a criança possa testar suas hipóteses de escrita.

Já afirmamos aqui o caráter sinsemântico da linguagem escrita. Segundo LURIA:

"... a linguagem escrita deverá ser sinsemântica ao extremo e os meios gramaticais que utiliza devem ser suficientes para a expressão da comunicação transmitida. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.⁴¹"

(41) LURIA, A.R. op. cit., p. 169.

A escrita - forma desenvolvida do sistema sin-semântico de códigos - é um instrumento essencial para os processos de pensamento. Se a palavra ocupa um lugar central na formação da consciência humana, não é equívoco dizer que a palavra escrita, por excelência, permite ao homem o salto qualitativo do sensível ao racional característica essencial da consciência humana.

3 - CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS À DIDÁTICA

Tenho considerado neste meu estudo que as dificuldades lingüísticas dos alunos que ingressam na Universidade relacionam-se diretamente com a metodologia que vem sendo utilizada no ensino de Língua Portuguesa. Entendo que essa metodologia tem uma relação mútua com a Didática à medida que fornece à Didática as bases e busca dela as generalizações. Considerando-se a Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística como fontes de conteúdo da Didática, buscamos o melhor entendimento da Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Acredito que esse entendimento esteja num tratamento crítico-social do ensino de Língua Portuguesa e que, a partir dessa abordagem, é possível definir com mais clareza o que é um ensino crítico em Português.

Neste tópico pretendemos aprofundar um pouco mais na discussão sobre as contribuições que a Lingüística, a Sociolingüística e a Psicolingüística têm oferecido à Pedagogia, à teoria geral do ensino. Dissemos aprofundar porque, de alguma maneira, já nos referimos a essas contribuições quando descrevemos os dois tópicos anteriores a este. Achamos necessário iniciar es-

te aprofundamento retomando alguns conceitos da teoria pedagógica para que sejam abolidos alguns preconceitos relativos à Pedagogia que impossibilitam uma melhor compreensão das concepções que estamos assumindo. A idéia de uma Pedagogia sob o signo da imposição, marcada pelos sistemas fechados, conceitos rígidos, modelos prontos e fórmulas acabadas pertence aos séculos passados. Insistir nestas idéias é não querer acompanhar o desenvolvimento do conhecimento humano, nas diversas áreas do saber, sobretudo nas que têm o crescimento do homem como objeto de estudo.

3.1 - A Pedagogia e o ato educativo

A Pedagogia, enquanto teoria da educação, serve à prática, está diretamente ligada a ela, mas não é a própria prática. Não se constituindo em prática, mas caracterizando-se como atividade de consciência, intelectual, de reflexão sobre o ato educativo, a atividade pedagógica não visa a transformação da realidade extra-consciente, mesmo que tenha como papel mudar e transformar o estado de consciência do sujeito. A atividade pedagógica não faz parte do trabalho produtivo material, uma vez que não transforma diretamente nem a realidade material nem as estruturas sociais. Citando CACKOWSKI:

"O fim da atividade prática é transformar materialmente o meio ambiente para satisfazer as necessidades materiais do sujeito (...), enquanto que o fim da atividade teórica é mudar o mundo psíquico, a esfera do saber do sujeito para satisfazer as necessidades espirituais e as do novo saber⁴²."

(42) CACKOWSKI in: JAROSZEWSKI, T.M. Extensão e significação da categoria práxis. p. 35.

A atividade educativa é teórica, é de natureza espiritual. A educação potencializa o homem, torna mais produtiva a sua relação com o mundo, ela é uma necessidade do homem enquanto ser social. Mediando a relação homem X mundo objetivo, a educação acaba por ser a atividade cujo objetivo é a produção do homem em homem pelo homem. É este o vínculo maior da educação, com a práxis social: humanizar o homem.

Se entre o sujeito e o mundo media a atividade objetiva, também entre a atividade espiritual (teoria) e a atividade prática se insere uma atividade que é a prática educativa, a educação. O processo educacional é o desenvolvimento do indivíduo na sua relação ativa com o meio social em condições histórico-sociais determinadas. Já o pedagógico é a intervenção no processo educativo, ele define os objetivos sócio-políticos e viabiliza formas metodológicas e organizativas das atividades educativas. Isso quer dizer que o pedagógico é consciente e deliberadamente intencional.

A teoria pedagógica depende da práxis educativa para, sob o primado da prática educativa, ser diretriz teórica da e para a educação, enquanto que a práxis educativa depende da teoria pedagógica para ser uma ação prática - educação consciente do homem pelo homem.

A especificidade da Pedagogia está nessa sua relação com a práxis educativa. É à Pedagogia que cabe a tarefa da investigação da sociedade, a busca dos seus nexos para que se efetive a transformação pela práxis educativa. Assim, considera-se a pedagogia como ciência teórica que investiga leis, princípios

e normas capazes de se constituírem num saber genérico que orienta o processo da atividade cognoscitiva do aluno.

Como ciência da teoria e ciência para a prática, a Pedagogia tem identidade própria - seu interesse é o processo educativo - mesmo não tendo conteúdo intrinsecamente seu. A Pedagogia busca o conteúdo na própria prática educativa, busca conteúdo nas ciências específicas. O seu conteúdo acaba sendo os conteúdos das outras ciências reunidas. Assim é o conteúdo da Pedagogia, e o seu objeto de estudo nos é fornecido por SUCHODOLSKI nesta definição:

"A Pedagogia é o conhecimento da realidade educativa mediante a participação na criação das formas mais adequadas às necessidades da civilização em desenvolvimento e às tarefas que a humanidade deve solucionar nessas condições.⁴³"

A realidade educativa em suas múltiplas determinações se constitui no objeto de estudo da Pedagogia. Este objeto se fundamenta no próprio desenvolvimento do homem. Desenvolvimento este que é historicamente determinado. Tem-se, pois, um objeto mutável carregado de historicidade, resultado de práxis humana de transformação.

Se o objeto da Pedagogia é mutável, ela também o é. A Pedagogia tem a possibilidade de acompanhar as mutações de seu objeto de estudo. Assim, a Pedagogia compreende e orienta melhor a educação de acordo com as exigências do desenvolvimento so-

(43) SUCHODOLSKI, Bogdan. Mi pedagogia. In: La educación humana del hombre. Barcelona, Editorial Laia, s/d., p. 19.

cial, define para a educação os objetivos sócio-políticos e cria formas organizativas e metodológicas para viabilização destes objetivos.

Entender a Pedagogia como um estudo que submete seu objeto de observação - o campo educativo - a uma análise histórico-social é tratá-la como ciência, uma ciência pedagógica que apanha o movimento do real (processo educativo), que concebe seu objeto como resultado do processo de transformação social dos homens. Com este entendimento, é possível conceber a Pedagogia como uma ciência capaz de construir uma nova realidade educativa a partir do conhecimento que se tem da realidade presente, fruto da história, do passado. O objetivo da educação e da Pedagogia se confundem: fazer com que

"os homens sejam capazes de realizarem as tarefas sociais e profissionais que terão de atacar, e de se colocarem à altura das possibilidades do desenvolvimento cultural e pessoal que é possível alcançar mediante a sua participação.⁴⁴"

Definido o processo educativo como a intencionalidade da Pedagogia, há de se considerar agora como se efetiva a ação pedagógica. Segundo LIBÂNEO, a ação pedagógica tem um caráter intencional, de convencimento, face à transmissão de um conhecimento que viabilizará a inserção do aluno na sociedade de forma crítica.⁴⁵ Na ação pedagógica estão interligados três componentes: o professor, o conteúdo, o aluno. O professor, cujo do-

(44) Idem. p. 22.

(45) LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed., São Paulo, Loyola, 1984. p. 98.

mínio pedagógico permite o trato com o conteúdo resultante das experiências e dos saberes das gerações humanas, exerce uma ação sobre o aluno no sentido de que ele sistematize e reabore seu saber. A relação entre o aluno e o conteúdo é mediada pelo professor.

O caráter intencional da ação pedagógica exige do professor um trabalho sistemático e planejado que associa uma compreensão da realidade social em que atua mais o conhecimento dos processos pedagógicos. Citando mais uma vez LIBÂNEO:

"A atividade mediadora do professor supõe uma preparação profissional na qual se articulam, indissociavelmente, os conhecimentos teórico-práticos originados da investigação da prática e a prática de ensino concreta que até se desenvolve no cotidiano da escola em suas situações específicas e condições objetivas.⁴⁶"

O campo educativo - objeto de estudo da Pedagogia - revela ao educador a realidade de sua prática ao mesmo tempo em que dá à Pedagogia os elementos de sua diretriz teórica. É no campo educativo que se dá, pois, a unidade teoria/prática. Já dissemos no começo deste tópico que a Pedagogia por si só não constitui uma práxis; ela é a teoria da e para a educação, a serviço dos educadores do processo de ensino. No próximo item vamos discutir como a Linguística e a Sociolinguística fornecem à Pedagogia bases para a formulação de uma teoria que orientará a prática dos professores de Língua Portuguesa na sua metodologia específica.

(46) Idem. p. 124.

3.2 - Construindo a metodologia específica do ensino de língua portuguesa

Tendo-nos referido à Pedagogia como teoria da educação; à Didática como a ciência que tem por objeto de estudo a instrução e o ensino no campo específico da educação escolar; à linguagem como formadora da consciência, a questão que nos colocamos agora é estabelecer a relação entre a Didática, a Linguagem, a Psicolinguística, a Sociolinguística com a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que a metodologia do ensino de língua portuguesa deve ser analisada em uma perspectiva histórica porque ela não nasce da noite para o dia, ela é resultado ora de continuidade ora de ruptura como já estabelecido ou como escreve ENI ORLANDI o histórico traz em si essa ambigüidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece.⁴⁷ Podemos entender que a história das metodologias de ensino, incluindo a de língua portuguesa, é determinada pela história das condições sócio-políticas e econômicas da nossa sociedade. São essas condições que determinam o avanço científico, as novas descobertas.

Em se tratando de metodologia específica de língua portuguesa, vamos considerar principalmente os avanços dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita que determinaram este ou aquele tipo de prática pedagógica. Os processos de leitura e escrita têm um passado muito remoto; vamos nos ater, como fize-

(47) ORLANDI, E. In: BARBOSA, J.J. Alfabetização e leitura. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor). p. 11.

mos no item 1., ao período em que a Linguística apresentou seu maior impulso e desenvolvimento: o século XX. Foi no final do século XIX e começo do século XX que os estudos da Psicologia subsidiaram a Pedagogia no sentido de se considerar o aluno, a sua aprendizagem nas questões escolares. Estas questões até então centravam suas atenções só na sua transmissão, com excessiva preocupação com os métodos e programas desconsiderando como o aluno aprende, quem é o aluno e como se dá o seu desenvolvimento. Com a mudança de perspectiva da Pedagogia, há novas concepções no ensino da língua materna.

A concepção de aluno que norteou os estudos no começo do nosso século, com base na Psicologia comportamentalista ou associacionista, era a de uma pessoa que reagia aos estímulos fornecidos pelo professor mais do que um agente sobre o conhecimento. Nessa concepção, o aluno não era visto como domínio do saber; o processo de ensino era o resultado da mecânica de associação entre estímulos e respostas. Em se tratando de linguagem, especificamente do ensino de leitura e escrita, o processo era o resultado da mecânica de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras.

A concepção de língua neste período era a de um sistema fechado, estruturado.* A Linguística Estrutural preocupava-se com as descrições dos sons da fala do ponto de vista físico e com as distinções funcionais entre as unidades abstratas do significante. O centro de interesse da Linguística era então

* Ver tópicos 1.1, 1.2 e 1.3 deste capítulo.

a fala, o som. O significado dessa concepção para a Pedagogia foi o privilégio da língua oral. O processo de ensino era e, às vezes, ainda é organizado considerando a língua escrita como representação da linguagem oral. Isto quer dizer que a escrita era um sistema sem autonomia, dependente da fala e o aluno tinha que aprender que a escrita representa os sons da fala e, mais tarde, num processo bastante traumático, tinha que descobrir que a escrita não representa os sons da fala. No início da aprendizagem, a leitura e a escrita obedeciam a um sistema fonográfico e, posteriormente, o aluno deveria perceber que o sistema é ortográfico. A leitura era considerada um processo de decodificação da seqüência ordenada de sons descoberta na seqüência dos signos escritos, ou ler era re-conhecer formas e escrever era re-produzir formas visuais.

Relacionando o processo de ensino da língua materna com os usos sociais da língua, a Sociolinguística - conservando os mesmos postulados lingüísticos que acabamos de descrever, os de prevalência da língua oral sobre a escrita - fornece resultados de estudos que reorientam a Pedagogia. Para os sociolinguísticos, o problema era saber qual língua oral deveria ser selecionada - uma vez que existem muitos dialetos - para ser transferida para a escrita. Para a Linguística não sobra muita liberdade à escola: deve-se então transferir para a escrita aquele padrão de língua oral que é do domínio das classes sociais privilegiadas, é o padrão denominado norma culta. A Sociolinguística orienta a Pedagogia a tratar de forma igualitária os diferentes dialetos, pois para a Sociolinguística não existe um dialeto mais valioso do que o outro. Fica para a Pedagogia resolver o problema que advém desta postura sociolinguística: co-

mo transferir para a escrita, que impõe um padrão culto, a fala dos dialetos não privilegiados? O aluno deveria aprender a falar a chamada norma culta para transferir esta fala para a escrita? A Sociolinguística desenvolveu duas hipóteses: a do déficit linguístico e a das diferenças linguísticas,* que resultou em duas posições metodológicas na Pedagogia.

Passamos, em meados deste século, para uma nova orientação psicológica, uma Psicologia que analisa os processos psicológicos envolvidos na aquisição e uso da linguagem. É uma Psicologia que considera o aluno como sujeito e não como recipiente. A Linguística, por sua vez, começa a ver a leitura e a escrita como processos diferentes e de apropriação pessoal. A Linguística passa a entender a linguagem como um produto, um sistema colocado à disposição do falante-ouvinte. A Psicologia e a Linguística se descobrem como ciências que se completam e da fusão delas surge a Psicolinguística que vai subsidiar a Pedagogia em novas posturas. A relação pensamento/linguagem é a preocupação central da Psicolinguística. Na Pedagogia prevalece um conceito de aprendizagem que substitui a aquisição mecânica de capacidades perceptivas (orientação da Psicologia Cognitivista). Prevalece um conceito de aluno que substitui o sujeito passivo por um sujeito ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido.

Na fusão da Linguística com a Psicologia destacam-se CHOMSKY* e PIAGET. Aquela com suas descobertas acerca dos

* Ver item 2.1 deste capítulo.

* Ver itens 1.4 e 1.5 deste capítulo.

fenômenos lingüísticos e este com os postulados da Psicologia Genética.

A Psicolingüística desloca o eixo de preocupação da língua enquanto objeto de descrição e análise para a interação leitor-texto.* Vê-se que é uma mudança na concepção da natureza e aquisição da linguagem e também na concepção de homem e, consequentemente, de sociedade. Podemos dizer que a Psicolingüística representa o marco de divisão das concepções acerca da linguagem : antes da Psicolingüística, na primeira metade do século, uma tradicional abordagem da linguagem, da sua aprendizagem; depois da Psicolingüística, a partir dos anos cinquenta, uma abordagem nova, mais confiante nas possibilidades do homem e mais voltada para a socialização do saber e democratização da escola.

Para completarmos este tópico, vamos registrar, numa espécie de sistematização de tudo que temos escrito, os princípios e concepções que, decorrentes do nosso estudo e da observação possibilitada pela nossa prática, deve construir a metodologia específica do ensino de língua portuguesa.

A metodologia do ensino de língua portuguesa, em qualquer grau de ensino, deve partir do entendimento de que a escola não é a detentora do monopólio das situações de ensino-aprendizagem, mas é o espaço privilegiado e destinado à sistematização de um saber sócio-historicamente determinado. É neste espaço que deverão ser sistematizadas as situações de leitura e escrita a partir das experiências que os alunos trazem de casa, do mundo

* Ver itens 2.3 deste capítulo.

social.

Partindo do princípio que a escola é o lugar privilegiado para a criação de situações reais de leitura e escrita, a metodologia do ensino de língua portuguesa tem, na pessoa do professor, o que propõe, organiza, promove, informa, seleciona, questiona, participa, sistematiza técnicas de acesso e apreciação da escrita⁴⁸ e da leitura, utilizando material variado e de função social.

O ensino, nesta metodologia, relaciona-se com a aprendizagem e a entende como uma construção individual onde está superada a noção de homogeneidade do saber pelo grupo de alunos e onde o fazer determina o aprender; é lendo e escrevendo que o aluno aprenderá a ler e escrever. Esta concepção altera o sentido da avaliação, particularmente no entendimento de que os erros também constituem aprendizagem.

A escrita, saber social nesta concepção, apresenta-se autônoma em relação à fala, isto porque é portadora de um significado próprio, é contextualizada e está apoiada nas necessidades pessoais (que são sempre realidade social). A escrita, tal como a leitura, é a oportunidade do aluno dar respostas às questões que o mundo social lhe impõe.

⌘ A metodologia específica do ensino de língua portuguesa que estamos tentando construir tem suporte na Psicologia Cognitiva também denominada Psicologia Social, cujos resultados

(48) BARBOSA, op. cit., p. 149.

dos estudos são os divulgados pelos sociéticos LURIA, LEONTIEV e VIGOTSKY e os estudos feitos por BAKHTIN que, embora não ... sendo lingüista - a sua formação acadêmica é em História e Filosofia - tem-se dedicado ao estudo da natureza da linguagem. Os princípios e concepções desses autores que estamos assumindo para construir a nossa metodologia reafirmam o que chamamos abordagem nova - que vem sendo construída a partir dos anos cinqüenta - e orientam a Pedagogia em questões essenciais para o ensino em geral e o ensino da língua portuguesa em particular, pelo facto de trabalharem com a relação pensamento/linguagem. Ao longo deste trabalho já discorreremos sobre todas estas questões, aqui vamos apenas citá-las para concluirmos a sistematização a que nos propusemos:

- a importância da interação verbal professor/aluno;
- a necessidade de observação, por parte do professor, da relação desenvolvimento/aprendizagem do aluno;
- o aproveitamento das duas zonas de desenvolvimento: a do desenvolvimento real e a do desenvolvimento proximal;
- a assunção da linguagem como material ideológico que reflete a nossa existência; daí a assunção da língua como um sistema de poder.

Baseando-nos nos princípios e concepções que as histórias da Lingüística, da Psicolingüística, da Sociolingüística e da Didática registraram, propiciando construir uma metodologia específica para o ensino de língua portuguesa, podemos definir alguns procedimentos metodológicos. É o que faremos na conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO III

DESCREVENDO O REAL

Neste capítulo, pretendemos analisar como se dão na prática as relações envolvidas no processo de ensino. Temos nos referido ao ensino como um processo de interação que reúne direção do professor e aquisição de conhecimento pelo aluno. Na direção do professor, há de se considerar, entre outras situações, a forma como são explicitados os objetivos, que conceitos são formulados, como se dá a transmissão de valores, como o ensino auxilia na formação de convicções. Do ponto de vista do aluno, há de se considerar a forma como ele organiza a sua aprendizagem, como o aluno interage com o conteúdo transmitido, como o aluno verbaliza suas experiências e, sobretudo, como se dá a interação verbal professor/aluno.

Dentro de uma perspectiva de ensino como processo de interação, a comunicação verbal entre professor e aluno no desenvolvimento de atividades assume importância central. Os momen-

tos importantes da comunicação verbal perpassam todo o processo de ensino: estão nas formas de motivação, na transmissão da informação, na direção das discussões, nas intervenções e na avaliação.

A análise que faremos das situações práticas, parte de um conjunto de categorias que têm a linguagem como paradigma e considera as relações sociais da sala de aula como contexto de base para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Queremos, por meio das observações das situações didáticas, analisar questões diversas tais como: o que sucede de fato em uma sala de aula?, que tipos de relações se estabelecem entre professor e aluno?, que forma de comunicação a sala de aula propicia?, que tipo de linguagem caracteriza a comunicação didática?, que elementos do sistema psicológico e sociocultural são considerados na relação professor/aluno?

As categorias a que já nos referimos, que constituem a base de nossas observações, estão assim constituídas:

- a linguagem e a interação professor/aluno,
- a avaliação - sua interferência na aprendizagem,
- desempenho lingüístico do aluno,
- relação pensamento/linguagem,
- usos e funções da linguagem,
- atitudes profissional e compromisso ético-social do professor,
- princípios didáticos evidenciados nos momentos articulados da aula.

Antes de nos determos na descrição dos fatos observados, vamos tecer alguns comentários sobre a forma de pesquisa usada neste estudo.

1 - A METODOLOGIA DA PESQUISA

A opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho recaiu na realização de um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola.¹

ANDRÉ (1989)², explicitando seu entendimento acerca da abordagem de tipo etnográfico, apresenta quatro características dessa pesquisa, quais sejam:

a) ... um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados...;

b) ... a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos...;

c) ... a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria...;

d) ... a utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados...

O desenvolvimento do presente estudo pretendeu identificar-se com as características colocadas acima, preservando

(1) ESPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

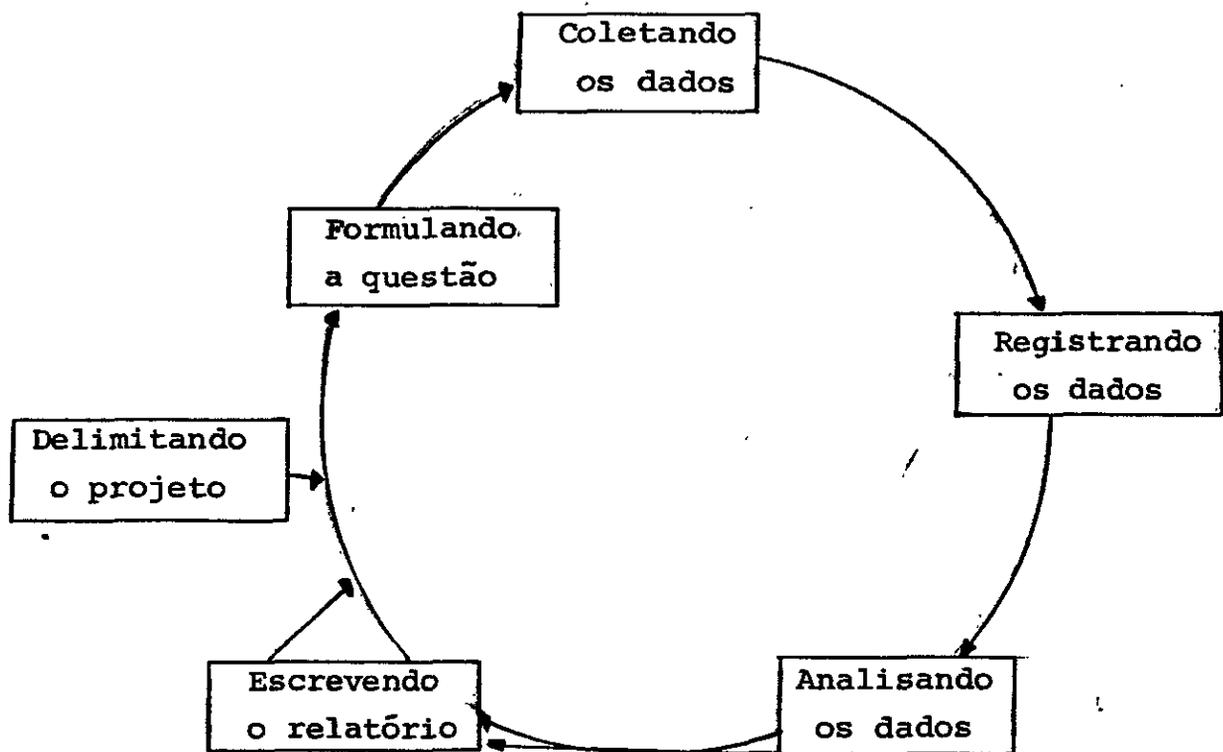
(2) ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1989. p. 35-45.

a necessária liberdade de pensamento, de prática.

A situação social que foi observada constitui-se de duas salas de aula onde se ministrou o ensino de Língua Portuguesa para os alunos recém-ingressos na Universidade Católica de Goiás, por meio do concurso vestibular realizado em julho/90. Foram observadas 120 horas/aulas, sendo 60 em cada turma, que constitui o total de horas-aulas semestrais. Uma das turmas observadas reunia 41 alunos do curso de Direito, período matutino. A grande maioria dos alunos era recém-saída da escola de 2º grau; 08 (oito) deles entraram na UCG em períodos anteriores a julho/90. A outra turma observada reunia 45 alunos de diferentes cursos e funcionava no período noturno. Em boa parte, estes alunos eram profissionais de diferentes áreas e seu ingresso na Universidade não se deu imediatamente após a conclusão do 2º grau.

A observação direta foi, assim, o meio por excelência da coleta de dados, cujos registros foram feitos sob a forma de Protocolo de Registro de Observação. Além da observação direta, foram usados outros mecanismos de busca de informações. Foram aplicados questionários aos alunos, foram mantidas conversas informais com os alunos e com os professores das duas turmas e de outras turmas que ministram a mesma disciplina. Foram feitas entrevistas formais com 05 (cinco) professores, entre os quais, os dois professores das turmas observadas. As produções dos alunos-trabalhos escolares feitos em classe e/ou em casa - também foram reunidos, recolhidos e analisados como fontes documentais de informações.

As observações foram realizadas ao longo do segundo semestre de 1990. Neste período, embora eu já tivesse esgotado as exigências da academia em relação ao número de créditos teóricos cursados, ainda estava frequentando 02 cursos que me ajudavam na delimitação do meu Projeto de Pesquisa. Com isso eu pude perceber o caráter circular das atividades desenvolvidas no estudo etnográfico. As minhas observações iniciais ajudaram-me a reformular questões e buscar confirmações na teoria que estava sendo estudada. Foram experiências que puderam confirmar o que demonstra SPRADLEY no seu Círculo de Pesquisa Etnográfica apresentada por DOMINGUES:³



(3) DOMINGUES, José Luiz e DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. O procedimento etnográfico na pesquisa educacional. Goiânia, UFG. (Texto mimeografado).

Como a questão maior que direcionou o desenvolvimento desta pesquisa relaciona-se à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, a análise etnográfica aqui desenvolvida visou a compreensão dos modos como as relações entre professor e aluno incidem sobre o ensino, sobre a aprendizagem. Tentamos analisar como a interação professor/aluno em classe pode auxiliar ou retardar a aprendizagem e constitui superação ou ampliação das dificuldades lingüísticas dos alunos. A interação professor/aluno constitui a primeira categoria a ser analisada no próximo item.

2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.1 - A Linguagem e a interação professor/aluno

- "Professor, este debate não vai dar futuro porque ele está falando de um texto que eu não conheço e está uma confusão danada."
- "Professor, você se considera um alienante? (...) Há 27 anos que sou aluno e sempre achei os professores alienantes."
- "... ah, professora, eu acho uma coisa, a senhora acha outra, então não precisa nem falar, cada um acha o que quer, não é assim?"

As falas dos alunos transcritas acima nos comprovam os resultados dos estudos etnográficos da comunicação na escola. Eles têm acentuado a importância do docente compreender melhor como se dão as relações professor/aluno. Os resultados desses estudos concluem que, de uma maneira muito acentuada, a interação na sala de aula entre professor e aluno pode favorecer ou retardar o processo de aprendizagem.

As observações que efetuamos nas salas de aulas nos permitiram apreender o processo ensino/aprendizagem sob um aspecto muito significativo: como os professores e alunos dão sentido

a seus comportamentos, como eles entendem o papel social de cada um. Vejamos isso nos diálogos travados em aula.

Professor Y - "- Direito é destro. Esquerda é sinistra. Sinistra é uma coisa ruim, é um desastre."

Aluno: - "Você está mostrando uma significação, não quer dizer que você acha que ser de esquerda é ser errado, né?"

Professor Y - "É, estou mostrando só as conotações."

Outro diálogo:

Professor X - "Aluno: é difícil, está vendo e cópia errado:"

Aluno: - "Você está nos chamando de burro?"

Professor X - "Não, não é isso, mas, da próxima vez, façam certo."

Segundo McDermott, a completa organização de um ensino eficaz depende substancialmente do tipo de relações interpessoais que se estabelecem em sala, entre professores e alunos e entre alunos entre si.⁴ "As relações entre professor e alunos podem ser entendidas como *acordo de trabalho*, acordos que são formulados por todas as pessoas implicadas na comunicação e que fornecem as bases para a atuação e compreensão mútuas dos participantes. A interação, no nosso entendimento, resulta das relações de confiança entre professor e aluno, concebendo a confiança não como propriedade subjetiva da personalidade, mas como uma qualidade das relações entre as pessoas, o produto do esforço co-

(4) McDERMOTT, In: TITONE, Renzo. El lenguaje en la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis. Madrid, Narcea. p. 112.

mun para obtenção de um objetivo. Duas situações observadas na fala dos professores nos revelam como se dão (ou não) os *acordos de trabalho*:

Professor X "... bem, ninguém quer falar, perguntei e ninguém falou nada, eu mesma vou falar."

Professor Y "... bem, como todos vocês assumem junto comigo, podemos antecipar a realização do G2 para o dia 21/12/90."

A comunicação verbal do professor tem um papel fundamental no estabelecimento das relações de confiança e, consequentemente, na atribuição do sentido ao comportamento, tanto do professor como dos alunos, de coparticipantes de um processo educativo. Uma comunicação didática eficaz implica no controle inteligente do comportamento verbal liberando o professor do espontaneísmo para aprofundar-se em concepções mais científicas, sempre que o momento o exigir, caracterizando-se como flexibilidade ou adaptabilidade do professor às situações. Uma concepção própria do senso comum sempre atribui eficácia à comunicação didática não diretiva. Uma concepção mais científica atribui a eficácia da comunicação didática às relações positivas, de confiança, estabelecidas na sala de aula. Observemos algumas falas do professor X na sala de aula:

"Não me perguntem sobre esta expressão porque eu não sei. (O professor referiu-se ao uso das conjunções *e/ou*).

"... de um lado vocês escrevem, depois viraram a ficha de cabeça para baixo e escreve no verso; engraçado, né?, mas é assim." (O professor orientava os alunos na utilização de fichas de anotações).

Observemos agora a fala de alunos:

"... mas não foi assim que a senhora disse na outra aula (...) mas no livro está diferente."

Na interação professor/aluno, conduzimos nossas observações da linguagem estabelecendo duas categorias de análise : as intervenções do professor e as intervenções do aluno. Considerando as influências do professor sobre o aluno no processo de transmissão/assimilação, estabelecemos duas subcategorias para a categoria influência do professor: influência direta e influência indireta. A seguir, apresentamos os elementos das subcategorias e as falas de professores e/ou de alunos que demonstram a forma positiva ou não da influência do professor sobre o aluno a que temos nos referido.

1 - Influência direta da comunicação docente quando:

a) transmite informações:

"As diferenças notadas foram nos conteúdos ministrados, por conterem um aprofundamento maior e até mesmo uma crítica."

"A diferença principal que notei foi o método de ensinar do professor. A facilidade com que ele mostrava assuntos até então difíceis para mim."

Estas duas falas são de alunos que, no questionário, responderam sobre a diferença notada entre o ensino de língua portuguesa na Universidade e os anos escolares anteriores.

b) expõe um plano ou procedimento:

"As aulas não foram bem trabalhadas. A professora começou com aulas muito vagas, muito mal expostas e agora, no final do semestre, veio cobrar a matéria, sendo que não tinha sido bem ensinada." (Fala do aluno, avaliando o semestre)."

"Temos dois assuntos hoje. Vamos começar fazendo uma revisão da pontuação, depois vamos conversar sobre redação." (Fala do professor no início da aula).

"Vamos ler os objetivos do nosso curso e o programa que vamos desenvolver durante o semestre." (Fala do professor no início do semestre, na primeira aula).

c) apresenta dados ou opiniões sobre um conteúdo:

"Foi um ensino interessante, preocupado e acima de tudo bem elaborado. Não ficaram dúvidas, foi tudo muito bem explicado." (Fala do aluno acerca dos pontos relevantes detectados no ensino durante o semestre).

d) confirma a capacidade de seguir os regulamentos:

"Sempre que houver um trabalho para ser entregue, vocês vão chegando e deixando-o sobre a mesa."

"O que vocês acham, nós devemos continuar o texto ou passar pra frente? (...) eu acho que o melhor é passar pra frente, um dia a gente volta no texto que estávamos trabalhando."

2 - Na influência indireta, estabelecemos os seguintes pontos de observação:

a) o professor dá sinais de aprovação, com expressões tipo *continua, muito bem* etc.

"Vocês estão escrevendo muito mal. Eu pensei que vocês estivessem melhores. Depois de trabalharem tanto em grupo ainda estão escrevendo mal. Será que vocês querem é aula expositiva? Se não dou esse tipo de aula é porque não quero, mas eu sei dar."

"Alguém gostaria de colocar no quadro o exemplo que criou?"

b) reelabora ou desenvolve as sugestões dos alunos:

"Agora é parte mais importante da aula. vocês vão passar a limpo o parágrafo construído por vocês."

"Tenho certeza que vocês saberão muita coisa mais do que eu". Essa fala é da professora, quando está expondo os conteúdos que serão

trabalhados no semestre.

c) perguntas relativas a conteúdo ou procedimentos a serem adotados:

"Hoje tem um show da semana de calouro. Vocês querem ir ou nós vamos ter aula?"

"O que é uma palavra onomatopaica?"

"Alguma pergunta a mais? o que vocês gostariam de saber sobre isso?"

d) confirma o comportamento de busca, as relações dos grupos:

"O importante é abraçar o curso de direito da forma mais competente e responsável." (Aqui o professor se dirige aos alunos do curso de direito, no início do semestre).

"... eu não acho que ele tem que parar, eu só quero ter o direito de não concordar com ele porque o percentual de aumento é para todos." (Essa fala é do professor que responde a uma indagação do aluno sobre a posição dele em relação à atitude do professor que continua dando aulas no período de paralização na greve dos professores por melhores condições de trabalho e melhores salários).

e) favorece a expressão pessoal do aluno:

"Alguém gostaria de falar mais alguma coisa? falar dos seus medos, das suas superstições?"

f) ajuda o aluno a teorizar, a determinar formas de procedimento e/ou rendimento:

"Neste semestre eu aprendi coisas que nunca tinha visto no 2º grau."

"Acho que comecei a aprender realmente a escrever este ano, pois antes só aprendi a engolir gramática. Sou muito grato ao professor por isso."

"Achei uma diferença enorme. Aprendi a ler de outro modo."

"O professor teve mais interesse em explicar a matéria para todos nós, alunos, com bastante calma, compreensão e amizade."

Todas as falas acima são dos alunos, assim como as do próximo item.

d) discute ações e/ou assuntos do cotidiano:

"Foi um ensino relacionado com a situação atual do país, como os textos tirados de jornais e revistas."

"Os debates que foram proporcionados mostraram uma visão aberta do mundo, deixando interrogações para nós refletirmos."

"Os conteúdos e o método colaboraram na ampliação do saber e de um ideal de crítica maior, estabeleceu uma visão do mundo cotidiano."

Feitas estas observações, o que se pode entender da interação professor/aluno, via linguagem, é que não fica muito claro nem para o aluno nem para o professor qual é a expectativa de um em relação ao outro. Embora o professor explicitamente os seus objetivos, parece que eles não se tornam comum para alunos e professor. Embora o aluno tenha consciência do seu nível de dificuldade e reconheça no professor uma possibilidade de reduzi-las, ele se mantém distante, reservado.

Admitindo-se que a linguagem é a experiência do ser, que é pela linguagem que o homem se apresenta e se revela no âmbito do pensamento, há de se considerar que é pela linguagem que o professor manifesta sua função de ensinar. Se o ensinar não é fácil, à linguagem há de se atribuir momentos de fragilidade. Talvez pudéssemos atribuir estes momentos à dificuldade que o professor - enquanto o que ensina a palavra - e o aluno - o que assimila - têm em integrar os dois níveis de estruturação da linguagem: o explícito e o implícito. Possivelmente, a ambivalência do signo lingüístico não tem sido compreendida de forma a

traduzir a sua ambigüidade própria e enriquecedora da comunicação e do crescimento humano. Pode estar ocorrendo nos momentos de ensino/aprendizagem a verbalização, a expressão de um conteúdo claramente definido sem, no entanto, estar sendo percebidas as várias possibilidades da palavra. Professores e alunos expressam sem atentarem para o sentido do não-expresso, o sentido do silêncio presente em toda fala. Além deste aspecto da ambivalência da palavra, a interação professor/aluno parece-nos sacrificada em função dos esquemas doutrinários, dos preconceitos de ideologia, enfim, dos padrões sociais impregnados na comunicação. O uso da palavra pelo professor às vezes exerce uma pressão refradora sobre a comunicação, sobre a sua interação com o aluno, frustrando uma convivência social. Quando isso ocorre, está em evidência a complexidade do ato de ensinar, concebido assim:

"É bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um maior acervo de conhecimentos e os ter sempre à disposição. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque ensinar quer dizer 'deixar aprender'. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender. É por isso que o seu fazer causa muitas vezes a impressão que junto dele nada se aprende. Isso acontece porque inconsideradamente entendemos por 'aprender' a só aquisição de conhecimentos utilizáveis. O mestre que ensina ultrapassa os alunos que aprendem somente nisso: que ele deve aprender ainda muito mais do que eles, porque deve aprender a 'deixar aprender'. O mestre deve poder ser mais ensinável que os alunos. O mestre é muito menos seguro de seu ofício que os alunos do seu. Por isso, no relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento for verdadeiro, jamais entram em jogo a autoridade de quem sabe muito nem a influência autoritária de representante magisterial. Por causa disso é ainda uma grandeza ser mestre - que é bem outra coisa que ser professor célebre. Se hoje - onde tudo é medido sobre o que é baixo e conforme ao que é baixo, por exemplo, sobre

o lucro - ninguém mais deseja ser mestre, isso é devido sem dúvida ao que esta grande 'coisa' implica e à grandeza de si próprio.⁵"

2.2 - Os procedimentos de avaliação - sua interferência na produção crítico-criativa do aluno.

No capítulo II deste estudo, procuramos mostrar que a avaliação é uma das categorias do processo de ensino ligada aos objetivos, conteúdo, métodos e formas de organização do ensino. Nesse conjunto de categorias, a avaliação responderia a várias questões, entre elas: em que medida estão sendo alcançados os objetivos? Para se chegar, no entanto, a uma quantificação e qualificação dos resultados obtidos em decorrência do trabalho feito na sala de aula, é requerida uma série de ações e procedimentos.

As considerações que fizemos nos capítulos anteriores nos permitiram constatar que a avaliação é uma questão bastante complexa e, especialmente no âmbito do ensino superior, bastante mal resolvida. Para efeito de descrever o que observamos nas aulas de dois professores e de registrar depoimentos que obtivemos de entrevistas com 05 (cinco) professores que ministram a mesma disciplina, definimos alguns tópicos, à luz de alguns recentes estudos sobre avaliação.

(5) HEIDEGGER, In: BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem. 8. ed., Petrópolis, Vozes, 1979. p. 149.

Num primeiro conjunto de tópicos a ser analisados , parte-se da compreensão da avaliação como um processo sistemático de comprovação do atingimento de objetivos e de assimilação dos conteúdos. Segundo essa concepção, estaríamos definindo qual o papel dos objetivos no processo de avaliação.

1 - Os objetivos são usados como orientação e direção dos demais componentes do processo de ensino?

2 - Os objetivos constituem a referência, o critério para a elaboração e aplicação dos exercícios, testes e provas?

3 - Há correspondência entre objetivos, procedimentos e instrumentos de avaliação?

No que diz respeito à assimilação dos conteúdos:

1 - Que tipo de conteúdo é avaliado?

2 - É observada a capacidade de síntese, generalização, nível de desenvolvimento mental em função da análise e aplicação dos conhecimentos?

3 - Como se dá a aplicação criadora dos conhecimentos em situações novas?

Num segundo conjunto de tópicos a ser analisados , destaca-se a avaliação como controle e diagnóstico. No nosso entendimento, a avaliação é uma forma de controle que se tem para diagnosticar, conhecer e tomar medidas corretivas do processo, tendo em vista objetivos didático-pedagógicos. Sobre essa concepção de avaliação, pergunta-se:

1 - O controle é ajuda aos estudantes ou é ameaça, camisa-de-força?

2 - O controle é feito para comparar o planejado e

o cumprido?

3 - Que formas de controle o professor usa? somente nota? somente valoração? usa dar conselhos, emitir juízos de valor?

Ainda um outro conjunto de observações a ser feito diz respeito à participação do aluno nas ações de avaliação e aos procedimentos e instrumentos usados. Nesse sentido:

1 - O professor considera todos os tipos de atividades dos alunos ou apenas o que se obteve nos exercícios?

2 - Qual é a frequência que o professor usa para avaliar? avalia antes, durante, no final do processo de ensino?

3 - Quais são as formas de avaliação? perguntas orais, por escrito? trabalhos práticos realizados em classe? trabalhos feitos em casa? produção individual? em grupo?

Recorrendo aos nossos extratos de protocolo de observação, podemos constatar que um dos professores observados tem clareza da necessidade de haver um entendimento entre aluno e professor, um certo compromisso mútuo com o trabalho, um compartilhamento de objetivos. Na primeira aula do semestre, uma aula introdutória, após falar da importância da aprendizagem da língua e que, para aprender, o aluno precisa ter interesse, ele completa:

"O homem não pode viver sem comunicação. Esta é a última oportunidade para vocês aprenderem Português e eu gostaria de ser o acompanhante de vocês, quero ajudá-los nesta caminhada. O que nós vamos ver neste semestre?" (Em seguida, lê no folheto da programação do curso, o objetivo geral e os objetivos específicos).

Este professor que, nos parece, compreender o aspecto orientador dos objetivos, também nos passa a impressão de ter consciência da importância da pergunta oral formulada aos alunos, pois utiliza-se bastante delas. Poderia estar sendo evidenciada nesta atitude a preocupação com a assimilação dos conteúdos, uma boa forma de avaliação sistemática. Entretanto, a pergunta geralmente fica no ar. Parece ser apenas um recurso de discurso, de oratória. São situações assim:

Professor: Vocês conhecem a palavra conciso? O que quer dizer?

Alunos: ...

Professor: Esta palavra aqui, vocês conhecem, né? (Escreve no quadro a palavra bomba).

Alunos: ...

Professor: O que é uma palavra onomatopáica?

Aluno: é aquela em que o som já indica a idéia do seu significado.

Professor: ...

Em entrevista, os professores expressam seus entendimentos acerca da avaliação. Para eles, a avaliação da aprendizagem é um processo com algumas características próprias. Sobre esse processo, assim pronuncia um professor:

"... ele é dinâmico, é flexível, ele acompanha o educando; ele acompanha o professor, porque o professor também pode mudar ao longo do semestre, do ano, da sua experiência."

Conforme se percebe na fala desse professor, a avaliação ajuda também a redefinir as suas atividades docentes. Quan-

do o professor analisa o desenvolvimento dos alunos, o resultado do seu próprio trabalho está sendo avaliado.

Os procedimentos dos professores observados e entrevistados variam bastante. Um professor durante todo o semestre valeu-se sempre do trabalho de grupo para os exercícios e as provas dos alunos. Todas as produções dos alunos foram feitas em grupo, não houve nenhum tipo de avaliação individual. Um dos professores entrevistados, discutindo sobre esse procedimento de avaliação - individual ou em grupo - assim se pronunciou: *a reflexão é em grupo, e a produção é individual. Nós ficamos em grupo só até o momento da produção individual.*

Nas entrevistas, foi possível observar em uns professores a preocupação com uma avaliação mais voltada para um diagnóstico da situação do aluno. Esse tipo de avaliação diagnóstica possibilita ao professor reorganizar o seu planejamento. Vejamos isso na fala do professor:

"Nós estudamos aquele texto (...) após os estudos, os alunos me apresentam um texto e, a partir do texto que eles me apresentam, eu avalio quais os seus problemas, as suas dificuldades e monto um módulo sobre o assunto (...) então eu vou dar a matéria em cima da defasagem constatada."

Um dos professores preocupados com a avaliação no aspecto diagnóstico aproveita a correção das redações dos vestibulares para extrair delas as necessidades de correção linguística do aluno. Aproveita também a conversa inicial que mantém com os alunos no primeiro dia de aula para avaliar o desempenho linguístico e organizar a forma de condução da turma. Vejamos a ex-

pressão do professor:

"... eu corrigi as redações dos vestibulandos de economia. Eu tenho uma visão geral do aluno que vai ingressar na UCG, do pensamento dele. Já comecei aí a sondagem."

"... quando peço aos alunos que se apresentem (...) nesse momento eu já começo a conhecer o aluno, ele diz: 'eu estou fazendo Enfermagem, professor, porque eu já tentei medicina e não consegui'"

Os professores, de maneira geral, têm consciência do papel formador da avaliação, da importância de uma avaliação mais ampla, que contemple aspectos além do classificatório. Alguns professores refutam a atribuição de notas, valorizam a participação do aluno nas aulas, considerando as diferentes atividades aí realizadas - leituras, debates, exercícios - isso pode ser observado nas fala dos professores:

"Creio que avaliar o aluno por conceito é mais abrangente."

"Primeiro, eu tenho que passar o maior número possível de exercícios. Eu parto do pressuposto de que toda aula é um momento de exercitação, é um momento de teste, de avaliação." "Então avalio o trabalho entregue, o material que o aluno pesquisou, a seleção que ele fez (...) pela convivência dele em sala... pela frequência e pela participação. Tudo isso é avaliado." "Procuro estabelecer um clima de confiança (...) a minha timidez, professores que me castravam muito (...) eu aprendi a valorizar a coragem do aluno (...) para chegar a um bom processo de avaliação."

Embora os professores estejam conscientes da importância de uma avaliação formativa que se desenvolve ao longo de ensino/aprendizagem, ainda é passada para o aluno uma concepção e-

quivocada da avaliação. Uma avaliação que interfere negativamente no desenvolvimento das habilidades, das atitudes e hábitos dos alunos. Vejamos a posição de um aluno:

"... o professor deveria enfatizar menos o peso da nota em nossas consciências, deixando dessa forma que o aluno aprenda com mais liberdade sem pensar em nota. Acho que teríamos um aproveitamento melhor dessa forma."

Numa observação em aula é possível constatar outras situações em que se percebe uma concepção equivocada de ensino e de avaliação. Em uma dessas situações, em que o conteúdo transmitido não estava sendo assimilado pelos alunos, um deles coloca: professor, ninguém está entendendo nada. O professor diz: Não tem importância, eu vou passar um exercício bem 'facinho' e a prova também vai ser bem 'facinha'. Uma situação assim considera apenas o estágio atual de aprendizagem do aluno, o que implica que não força o seu desenvolvimento, além da avaliação estar sendo considerada um fim, caracterizando um ensino coercitivo, a serviço da avaliação que se torna meramente corretiva. Vejamos algumas falas do professor observado que reforçam essa idéia:

"O conteúdo da aula passada e de hoje não é muito importante e pode ou não cair na prova."

"Gente, faça silêncio, vai valer nota."

"Vamos, então, interpretar texto. Tudo que eu falar ou vou cobrar, vai cair na prova."

A complexidade da avaliação está, entre outros aspectos, na apreciação qualitativa dos dados e eventos a serem observados. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, a função

pedagógico-didática da avaliação está vinculada ao objetivo de ampliação da competência lingüística do aluno. Com isso, um aspecto que se destaca é o da comunicação verbal. A avaliação deve excluir dos seus princípios concepções do tipo *a palavra é de prata, o silêncio é de ouro*, pois nos atos de fala do professor e do aluno, oportunizados não sã pelo ensino da língua materna, está a evidência de que não se deve educar pelo silêncio. Os professores observados e entrevistados estão preocupados em oferecer bastante oportunidade para os alunos expressarem, no entanto parece ser uma preocupação que não se concretiza, conforme o que ouvimos dos alunos:

"Minha participação foi mínima, pois (...) no decorrer do semestre não encontrei ambiente favorável para isso, parte refere-se aos colegas de turma (...) e até mesmo a posição do professor diante da turma por ter dado poucas chances para os alunos se expressarem."

"Sugiro uma maior abertura e espaço para o aluno se expressar. Não sã pela escrita, mas também pela língua falada."

2.3 - Expectativa do professor x desempenho lingüístico do aluno: a possibilidade de um reencontro.

"Fico feliz em ter feito esta disciplina neste semestre, mas fico triste em saber que para nosso professor, infelizmente, não somos capazes de fazer tal matéria."

Essa fala de aluno traduz bem o desencontro que, freqüentemente, é registrado no processo de ensino. De um lado, está o professor preocupado com o desenvolvimento de um discurso científico nem sempre adequado; de outro lado, está o aluno em-

penhando-se em adequar a sua expressão verbal ao nível exigido pela escola. Em se tratando de alunos que ingressam na Universidade, o problema se acentua porque o ambiente é novo. Em um contexto novo, o aluno recomeça um processo de aquisição da linguagem, é um aprender a falar, falar o discurso da academia que se lhe apresenta como um desafio.

O aluno, ao ingressar na Universidade, está convencido de que precisa dominar um discurso mais científico, ele está mesmo é a procura desse domínio. Se a linguagem que o aluno encontra é vazia e não corresponde às suas necessidades e expectativas, a frustração é certa, o que torna comum frases do tipo estou decepcionado com a Universidade.

Os professores têm uma idéia, consensual, a respeito desse desencontro de aluno/escola, evidenciado pela linguagem.

"A linguagem que o nosso aluno apresenta na aula é uma herança cultural do meio, da família, ele se defronta com a língua que nós impomos. Ele traz uma linguagem popular e nós lhe impomos uma linguagem erudita (...) a língua dele é a verdadeira porque é a da maioria da população (...) Como trabalhar isso na prática? não podemos criar no aluno um elemento vazio (...) eu creio que para o aluno a gente poderia fazer dois discursos. Dizer pra ele que essa língua que lhe ensinamos é uma língua que ele vai usar pouco, mas vai ter que usar quando for necessário. Como no Brasil temos uma língua oficial erudita e uma língua coloquial, paciência, o aluno deve ser capaz de dominar esses dois registros (...) isso requer do aluno uma capacidade maior e nós temos que ajudá-lo a desenvolver essa capacidade."

A transcrição foi intencionalmente longa porque nesta fala de um dos professores entrevistado está contido o pa-

pel do professor de Língua Portuguesa: o de promover o reencontro da linguagem aluno/professor.

A limitação do desempenho lingüístico do aluno é assumida por ele ora como resultado de um fracasso pessoal, ora como fruto das relações conflitivas professor/aluno ou escola/aluno. No primeiro caso, percebe-se, quase sempre, no aluno, um empenho para superação das suas dificuldades; no entanto, quando o aluno atribui suas limitações às situações de ensino, o que ocorre, normalmente, é uma aversão (que pode ser só aparente) à aprendizagem da língua. Em observações feitas em sala, pudemos constatar dois tipos de comportamento do professor, opostos no nosso entendimento, que ilustram bem as situações comentadas agora. Os professores, na transmissão de um conteúdo de assimilação mais complexa - técnicas de redação do parágrafo -, se posicionam assim:

1º professor: "Alguma pergunta ainda?
Vocês vão gostar de estudar isso. Eu quero chegar a um dia em que vocês não se sentem sem assunto para escrever."

2º professor: "Olha, isso aqui é muito difícil, para aprender é só mesmo com exercício. Vamos fazer o exercício que está de lado? Não vamos nem ler o resto do texto?, não... vamos, leia você. Não, vamos fazer a tarefa. É assim que a gente vai aprendendo infelizmente não há outro jeito."

Foi possível observar, também, tanto nas aulas como nas respostas dos alunos ao questionário, pelo menos dois tipos de comportamento, por parte do aluno, relacionados às suas dificuldades ou a não correspondência do seu desempenho com as

expectativas do professor. Em uma situação de falhas ou desacerto mais coletiva, a reação do aluno é bastante descontraída, liberada. Se o aluno percebe que suas limitações são também limitações de seus colegas, ele não se mostra preocupado, chegando mesmo a se divertir com as falhas. Em uma aula de entrega dos trabalhos elaborados pelos alunos, cujas avaliações atribuídas pelo professor ficaram no insuficiente e no regular, com algumas exceções (dois ou três alunos) alcançando o conceito *bom*, o grupo todo ria muito ao receber os trabalhos. Os alunos riam e comentavam os tipos de falhas do trabalho, assumindo uma atitude de *insucesso solidário*. Esse comportamento da turma é um indicador do desencontro professor/aluno que estamos buscando superar porque entendemos que as dificuldades dos alunos estão menos relacionadas a problemas de aprendizagem do que à metodologia do ensino de português.

A expectativa não correspondida do professor em relação ao desempenho lingüístico do aluno passa pela confrontação dos objetivos do ensino nos diferentes graus do sistema escolar. A escola tem protelado o alcance dos objetivos estabelecidos em cada grau de ensino: ensina-se no segundo grau o que não ficou resolvido devidamente no primeiro grau e ensina-se ao aluno recém-ingresso na Universidade o conteúdo mal ministrado no segundo grau. Essa realidade é detectada pelo aluno quando interrogado acerca do objetivo do ensino de Língua Portuguesa no primeiro ano da Universidade.

"Parece que o objetivo é de resgatar ou tentar iniciar uma incipiente cultura sobre a língua portuguesa, mas é difícil, pois o nível dos alunos é realmente baixíssimo."

Soma-se ao não alcance dos objetivos a dificuldade que os professores encontram em trabalhar conceitos. Verifica-se uma forma tautológica de referir a algumas situações conceituais. Assim, no estudo da língua portuguesa, grande parte dos conceitos não assimilados são identificados como regras rígidas e ultrapassadas, cujos estudos são dispensáveis a uma boa comunicação. Esta concepção equivocada de transmissão/assimilação de conceitos é compartilhada por professores e alunos.

Entendemos que o professor de língua portuguesa do aluno recém-ingresso na Universidade deva perseguir a estrutura objetiva do discurso científico. Ele trabalha com conceitos claros, distintos e nomea-os em palavras. Para o aluno e o professor, a conversação científica é a fonte de comunicação. Limitar-se, porém, à objetividade lógica do discurso científico é considerar só uma função da língua, a que fecha a realidade numa totalidade significativa; é esquecer a sua outra função não menos importante que é a de abrir para um sentido maior da realidade, anterior ao sentido lógico e objetivo.

2.4 - Modos pelos quais o professor ajuda o aluno a articular pensamento e linguagem em busca de um ensino crítico e criativo.

O ensino crítico e criativo é, segundo os professores, o grande desafio que uma sociedade que se quer mais democrática coloca para a escola. Como o professor conduz um processo de ensino e aprendizagem estimulante para o pensamento independente torna-se a tarefa fundamental da educação escolar. Ao lado da transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados, a

educação se manifesta no desenvolvimento do senso de justiça, no respeito à individualidade do próximo, na vontade de participação, na disposição para o trabalho e em todas as situações que se caracterizam como fontes de comunicação, valores, princípios que norteiam a vida prática dos alunos.

Em vários momentos de nossas observações e conversas com nossos colegas professores, pudemos constatar a preocupação deles em desenvolver nos alunos a independência do pensamento e da crítica como forma para respostas criativas aos problemas da realidade vivida por eles. Vejamos parte dessas conversas:

"Uma dificuldade forte encontrada nos alunos é a organização do pensamento (...) o aluno chega aqui na Universidade com um pensamento desestruturado, desorganizado, ele tem a idéia na cabeça, mas não consegue passar para o papel."

A fala desse professor nos remete às considerações, já feitas neste trabalho, sobre a inter-relação do pensamento e a fala, conservando cada um as suas propriedades básicas, se unem via significado da palavra. No significado da palavra é que estão as respostas às nossas questões, às nossas dificuldades. O aluno recém-ingresso na Universidade, embora esteja num estágio avançado de desenvolvimento psíquico, tem dificuldades quanto ao significado da palavra, o que implica dizer que seu pensamento não reflete, de forma completamente desenvolvida, uma realidade conceitualizada. Falta ao aluno um conceito adequadamente generalizado. Uma vez amadurecido o conceito, o aluno certamente terá disponível uma palavra para, adequadamente, usá-la em sua expressão oral ou em seus trabalhos escritos.

As dificuldades dos alunos advindas da relação da unidade pensamento/linguagem não são tratadas com facilidade pelas maioria dos professores. Continuamos com o depoimento apresentado acima:

"... eu sinto que o aluno tem a idéia, mas tenta passar e não organiza. Isso reflete na fala (...) ele fala também sem uma organização de pensamento (...) Eu acho difícil corrigir essa parte (...) não sei se é por falta de leitura, por falta de oportunidade de exteriorizar mais o que pensa..."

Nas falas dos professores, a relação pensamento/linguagem está determinada por questões de ordem sócio-econômica.

Vejamos:

"Há uma variação nesse aspecto, veja bem: se o aluno é de Letras, do curso de Pedagogia ou de História, dessas áreas aí, primeiro é preciso a estruturação da frase que ele ainda não tem. É a partir da estruturação da frase, posteriormente o parágrafo e depois o texto. Se o aluno é de Psicologia, de Direito, de Engenharia então ele já tem a estruturação da frase, do parágrafo e o esboço do texto. O curso que seleciona tem um aluno bom..."

Os alunos, nos seus depoimentos, também apontam para as questões da relação de unidade do pensamento e linguagem. Eles expõem suas dificuldades em falas, como estas:

"Acho que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa aqui na Universidade é fazer com que o aluno tire o jeito mecânico de aprender Português de sua mente e a obra para o mundo."

"O objetivo principal seria de oferecer ao aluno uma forma mais explícita e correta de demonstrar seus pensamentos no ato de redigir."

"... ajudou a despertar em mim o senso crítico, pelas análises aprofundadas dos textos estudados e em segundo lugar cresci como estudante, pois aprendi a resgatar não só o significado das palavras, mas as mensagens de sabedoria e inovação."

A criticidade e a criatividade do pensamento independente, buscadas via linguagem, não estão restritas às tarefas e objetivos especificamente lingüísticos. Essas habilidades integram objetivos educacionais mais amplos, determinados sócio-históricamente. O ensino crítico, criativo, que desenvolve o pensamento independente, a consciência, é encaminhado por e para ações de transformação do meio, cujos agentes ativos - professores e alunos, mas suas relações sociais, também se transformam. Em conversa com um professor sobre a função da disciplina Língua Portuguesa para os alunos que ingressam na Universidade, ouvimos este depoimento:

"... seria um curso com uma perspectiva ampla (...) seria em termos do mundo, entrar em contato com o mundo (...) porque tem gente que não consegue apreender, não consegue explicitar, exprimir (...) Língua Portuguesa é um processo de auto-encaminhamento (...) permitir ao educando o seu crescimento na leitura, na redação, na compreensão e na expressão do mundo."

Pelas descrições feitas percebe-se que a articulação do pensamento com a linguagem é preocupação tanto do professor como do aluno. No entanto, não há evidências muito claras de que o professor consegue realmente ajudar o aluno a operar esta articulação. O fato de o aluno apresentar as dificuldades lingüísticas que apresenta, estando já na Universidade, demonstra que ele não está conseguindo sistematizar o conhecimento. Esta deficiência, no nosso entendimento, pode ser interpretada como

fruto da metodologia de ensino que, embora sendo trabalhada por professor consciente da problemática, ainda não conseguiu modos eficientes de fazer com que o aluno manifeste toda sua realidade pela linguagem.

As limitações no modo como o professor ajuda o aluno a articular pensamento e linguagem guarda, segundo nosso entendimento, uma estreita relação com os níveis de estruturação da palavra. O homem age e opera a realidade em que vive via linguagem. As palavras proferidas pelo homem indicam um conceito ou a representação do objeto, da coisa. Neste nível de compreensão da linguagem, ensinar a palavra, ensinar o conteúdo de língua portuguesa é transmitir conteúdos prefixados inscritos nas palavras. Conhecer as palavras é apropriar-se de conteúdos. Mas sabe-se que o signo lingüístico se dá e se retrai, a palavra fala e não fala. Há um nível de retração da linguagem. No primeiro nível, a estrutura da palavra fecha a realidade numa totalidade significativa. No segundo nível, a estrutura da palavra abre a realidade para um sentido indefinível, a ser recriado.

A metodologia do ensino de língua portuguesa parece ser organizada nas escolas e talvez e principalmente nas de ensino superior de modo a privilegiar o primeiro nível de estruturação da linguagem. Preocupa-se muito, no ensino, com a informação de conteúdos fixados, a língua é o instrumento que veicula conteúdos objetivados. A palavra torna-se rica em informação e pobre em comunicação. O ensino não concorre, na medida em que se espera, para com o desenvolvimento do espírito crítico e criativo; a lógica da palavra, do discurso científico apaga a espontaneidade e a liberdade de vida. Percebe-se que o professor - e aqui

não colocaria só o de língua portuguesa - não tem conseguido integrar os dois níveis de estruturação da linguagem, limitando-se ao que a palavra diz, esquecendo-se da força latente, não exteriorizada da palavra.

2.5 - Uso e funções da linguagem no processo ensino-aprendizagem.

Ao longo deste trabalho e, particularmente, no item 1.4 "O aspecto lingüístico do processo de ensino", temos nos referido ao papel da linguagem nas situações didático-pedagógicas.

Os professores que ouvimos referem-se à linguagem, quase sempre, na função comunicativa. Há, por um lado, em alguns deles, uma preocupação com a busca de formas de relacionamento com os alunos fundadas no diálogo, na reciprocidade. Percebemos, por outro lado, em alguns colegas, um empenho em transmitir, ou expressar conceitos, valores, correndo o risco de que a sua linguagem constitua uma fala quase exclusiva na sala de aula. Percebemos, ainda, professores que fazem pouco uso da palavra, não fica explícita uma preocupação com a linguagem nem como expressão do discurso didático e nem como expressão do discurso das relações interpessoais.

Admitindo, como já o fizemos anteriormente, que a influência do professor exercida sobre o aluno é muito grande e se torna fundamental para um processo educativo, temos que aceitar os resultados nem sempre positivos dessa influência. O que se tem registrado na escola, e podemos perceber isso nas nossas observações, é que o professor como modelo ideal não é uma figura

frequente. Podemos considerar o momento sócio-político de desvalorização do profissional docente como um fator decisivo nessa relação um tanto desgastada de influência professor/aluno. Há outros fatores presentes na sala de aula, com destaque os que se relacionam com a linguagem e, particularmente, com a palavra do professor.

A palavra do professor - quase sempre oral-expressa a comunicação do momento. Ela não perdura como a escrita. Uma fala que se dá num ambiente em que a presença do falante ou do ouvinte não são intensas perde sua sua significação. Não é sempre que o aluno (ouvinte) constitui uma presença capaz de assegurar momentos de comunicação. São vários os motivos que o retiram da sala de aula. O professor (falante) também não significa sempre uma presença capaz de encher de significado o conteúdo objetivo das palavras que emite. A função comunicativa da linguagem, com isso, não se completa.

Temos apresentado neste trabalho o nosso entendimento acerca da relação de unidade pensamento/linguagem. A linguagem, como tem sido tratada aqui faz parte do organismo humano é, como ele, tem uma estrutura e funcionamento bastante complexos. Já dissemos que a linguagem revela o pensamento. Ela também o esconde. Não é simples desvelar o pensamento pela linguagem. Considerando esta dificuldade, a sala de aula é um lugar por excelência para inibir ou liberar o homem que se reflete na execução da linguagem.

2.6 - Atitude profissional e compromisso social e ético do professor de língua portuguesa.

No item 1.1 deste nosso trabalho discorreremos sobre o aspecto sócio-político do processo de ensino. Expressamos nosso entendimento acerca do aspecto político da tarefa docente, como o político é expresso na competência técnico-profissional do professor.

Neste item pretendemos descrever, a partir das observações e entrevistas feitas, como o compromisso (ou o descompromisso) social e ético do professor é evidenciado em situações práticas, concretas de ensino.

Para alguns professores de Língua Portuguesa, o fato de eles trabalharem com a palavra - signo ideológico por excelência - acentua o seu compromisso e sua responsabilidade de desenvolver no aluno a consciência do seu dever de participação e o seu poder de transformação da realidade circundante. Ouvimos, em entrevistas, a seguinte afirmação:

"... o jovem fala pouco, comunica pouco, cala muito, lê pouco, ouve muito (TV) e, com isso, seu poder de participação diminui (...) vai ficando cada vez mais alienado. Eu acho que cabe ao professor, particularmente o de língua, ir despertando isso no aluno, o conhecimento de sua realidade social, do meio em que vive, ele tendo uma participação mais ativa na sociedade, no meio político."

Existe um consenso entre os professores e mesmo

sa dentro da importância social da escola - instituição determinada pela sociedade, na visão dos interlocutores. Os professores entendem que sua prática está relacionada com o sistema sócio-político-econômico e que é a partir dessa relação que pode ser analisada e compreendida. Assim, um dos componentes da atitude profissional ou do compromisso social do professor de Língua Portuguesa é o gosto pelo estudo da língua materna que ele deve ajudar o aluno a desenvolver. Esse gosto ou prazer de conhecer melhor a língua, o professor desperta e desenvolve por meio do entusiasmo com que ele impregna suas aulas. A importância conferida à postura de entusiasmo do professor transparece nesta fala:

"(...)mas eu acredito que esse trabalho próximo, havendo esse interesse do professor, a gente tem que mostrar muito (...) o importante é isso: ter esse pique, essa vontade, esse entusiasmo e contaminar o aluno."

"Quando o aluno diz que não gosta muito de Língua Portuguesa, a gente começa a delinear aquilo que quer ... para onde queremos canalizar, se é para despertar no aluno o prazer de saber, de aprender a língua."

Na sua prática docente, o professor evidencia seu compromisso social e ético; suas atitudes profissionais, particularmente no ensino superior onde se relaciona com alunos-trabalhadores, exercem influência na formação cultural, científica, profissional dos alunos. Em conversa com um professor sobre as dificuldades dos alunos com relação à fala em público, "pudemos perceber o seu empenho em ajudar o aluno a superar seus bloqueios em função das conquistas democráticas que lhe caberão fazer."

"Então este aluno que nunca lê... nós temos que dizer a ele pra ler, ler muito, ler a "Folha de São Paulo", a "Isto É, Senhor". O aluno que fala pouco pode ser por opção, se

não for, nós temos que alertá-lo... ele terá que falar, ter expressividade, ter presença, não podemos deixar o aluno à mercê de uma timidez excessiva... ele, como profissional, terá que captar idéias, expor idéias, liderar..."

Os professores, de uma forma geral, defendem e insistem numa postura mais crítica, zelando pela independência dos alunos. Há os que optam por uma não-diretividade como maneira de conduzir o processo de ensino, há os que reconhecem planos diferentes para professores e alunos em relação ao saber e centram seu compromisso ético e social no domínio do conteúdo e nos procedimentos sistematizados.

2.7 - Princípios didáticos e os momentos articulados da aula.

Já afirmamos a nossa compreensão da aula como espaço reservado à transmissão/assimilação de um saber organizado, destacando a ampliação da competência lingüística do aluno. Na aula estão reunidos elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem sob diferentes formas de organização didática. O que define a forma de organização da aula ou os diferentes momentos a serem desenvolvidos é um conjunto de elementos: os objetivos a serem alcançados, o conteúdo da matéria, as características psico-sociais da turma, os recursos materiais disponíveis. A observação de todos os aspectos envolvidos na execução da aula faz parte do trabalho docente que se caracteriza, então, por uma atitude intencional, reflexiva e planejada, guiada por princípios didáticos.

Os professores com quem conversamos têm posições bem definidas e, às vezes, bem diferenciadas, quanto às questões de organização do ensino ou estruturação didática da aula. As atividades que eles desenvolvem referentes à programação ou planejamento que envolve a seleção e a dosagem da matéria, a definição dos objetivos e a preparação de recursos auxiliares de ensino, como os textos a serem trabalhados com os alunos, são feitas pelas equipes de professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa.

"Esse conteúdo eu recebo no Departamento. Eu participo da elaboração dele, recebo porque eu participo. Recebo como todos os professores recebem. Receber não significa que ele vem pronto, porque eu participo da sua elaboração."

Na concepção de alguns professores, a prática do planejamento não é vista como um momento político de tomada de decisões. Eles encaram o plano global ou específico das aulas mais como um trabalho burocrático em cumprimento a exigências administrativas. A esse respeito, assim disse um professor:

"Em primeiro lugar eu tenho que dizer que eu não convivo muito bem com isso (...). Os meus objetivos não cabem direito nesse planejamento, nesse plano (...). O plano é muito levado pelo lado teórico (...). O interessante é as coisas aflorarem. Eu prefiro conduzir minhas aulas de acordo com a realidade que eu vivo na sala de aula."

Ainda com relação à preparação ou planejamento da aula, os professores destacam o caráter flexível do plano. Há uma tendência entre os professores a associarem o planejamento a uma Didática convencional, tradicional, desvinculada do contexto so-

cial. Para esses professores, o plano é um instrumento rígido onde estão cravadas as normas e receitas quase sempre distanciadas das necessidades da escola e do aluno.

"Eu acho que o fazer dentro da sala de aula, seja no aspecto técnico, no aspecto do conteúdo, no aspecto do pedagógico acontece sempre dentro desta maleabilidade muito grande. A gente coloca lá na folha, no formulário da disciplina as unidades do programa, mas aquilo é só didático. No momento de acontecer não acontece dessa forma. E eu posso inverter. Eu posso dar a última unidade em primeiro lugar."

Em se tratando da execução da aula, momento específico de concretização do nexa transmissão/assimilação, as observações feitas nos permitem algumas considerações.

Os professores observados preocupam-se bastante com a aplicação dos conhecimentos. Assegurar a relação conhecimento-prática é também interesse dos alunos. Um deles, interrogado sobre os pontos relevantes da metodologia, assim se manifestou:

"A integração do conteúdo com a aplicação e o casamento da aplicação com o método, que permitiu uma aprendizagem ampla e uma visão geral, global (estrutura de um texto) do que e escrever."

A experiência que temos acumulado ao longo de nossa prática docente e a postura de observadora assumida durante um semestre nos asseguram poder afirmar que os momentos enriquecedores da aula são aqueles em que a atividade planejada do professor vai ao encontro da atividade já vivenciada pelo aluno. Em se tratando de ensino de língua portuguesa, verifica-se que, tanto nos momentos de aquisição da linguagem (leitura e escrita), como no

seu desenvolvimento, a experiência do aluno é, talvez, mais fundamental do que no ensino de outras disciplinas, outros conhecimentos. Isso porque o aluno vai trabalhar com palavras, com conceitos que, de forma assistemática já fazem parte do seu dia-a-dia.

Entendemos então que o princípio básico fundamental, pelo qual o professor deve se orientar para articular todos os momentos de sua aula, está na observação do que o aluno realmente traz para a sala, em termos de conhecimento, para que o seu saber escolar não seja nem aquém, nem muito além da sua necessidade. Apoiado neste princípio de adequação ao saber do aluno, o professor sistematiza conhecimentos velhos, acresce-os com os novos, numa busca de associar teoria e prática.

Embora a preocupação manifestada pelos professores em reunir conteúdo e prática seja constante, não se pode dizer com muita firmeza que esta relação esteja assegurada em sala, nos momentos de transmissão/assimilação. Percebe-se que há uma grande dificuldade por parte do professor em transpor para a prática um conhecimento teórico, conceitual do mesmo jeito que sistematiza, dar uma abordagem científica a uma curiosidade natural do cotidiano. Razão que justifica ouvimos dos alunos perguntas assim : professor p'ra que serve isto que nós estamos estudando?

O resultado dos nossos estudos, da nossa observação, das nossas entrevistas e, particularmente, das nossas experiências profissionais nos encaminham a acreditar que nem todo professor possui solidez de conhecimentos didático-pedagógicos, nem mesmo dos conhecimentos específicos da disciplina em que a-

tua. No entanto, no nosso entendimento, possuir esta solidez não torna o professor um articulador por excelência dos momentos de aprendizagem e ensino. Esta necessária habilidade do professor é colocada positivamente a serviço do crescimento do aluno à medida em que conta com outros fortes ingredientes do saber-ser mestre, e que já tivemos oportunidade de expressar neste trabalho.

3 - EM BUSCA DE INDICADORES PARA UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As observações das aulas, as entrevistas com professores, a análise das opiniões dos alunos emitidas em conversas informais ou em questionários, todos os estudos que resultaram no presente trabalho estão voltados para a busca de melhoria da nossa prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa preocupada em melhor ensinar a aprender. Não se pode afirmar que as saídas para isso foram encontradas e estão definidas, o que conseguimos vislumbrar são indicadores que funcionam como pistas a nos conduzir por caminhos ainda de busca, se não menos tortuosos, pelo menos mais conscientes.

Os procedimentos metodológicos que, no nosso entendimento, caracterizam o ensino de Língua Portuguesa em qualquer grau em que for ministrado - 1º ou 2º grau e ensino superior - constituem a práxis docente. São procedimentos que, ao mesmo tempo, inspiram e refletem a teoria que os orienta. Estes procedimentos são como a concretização dos princípios didáticos, eles expressam a fundamentação do pedagógico. Baseando-se, pois, nestes princípios que orientam as categorias, pode-se definir como procedimentos metodológicos as atividades docentes relaciona-

das com elementos do processo de ensino, quais sejam: o diagnóstico, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação e as condições concretas.

Os procedimentos docentes relacionados ao diagnóstico visam à verificação das experiências prévias do leitor no mundo social da leitura e escrita. Em se tratando de alunos que ingressam na Universidade - poucos ainda adolescentes e maioria adultos - as atividades diagnósticas do professor abrangem um leque bem aberto de experiências lingüísticas dos alunos: Que livros de literatura têm sido lidos? Qual o propósito desta leitura? (Lembrar que os alunos quase sempre lêem somente os livros indicados para o vestibular, o que pode provocar uma leitura esvaziada do seu conteúdo crítico). Que jornais e revistas o aluno lê? Ele faz assinatura de algum desses periódicos? Que seção do jornal é a mais lida? O aluno já publicou algum escrito seu, mesmo num espaço limitado como o mural da sua escola? Em que situação o aluno costuma redigir? somente na solicitação de trabalhos escolares? Quando o aluno escreve, ela faz uso exclusivo do dialeto de prestígio? se o faz, é para demonstrar os seus conhecimentos sobre a boa gramática? Que tipo de dificuldade o aluno acha que possui em relação ao uso da língua? só na linguagem escrita? também na linguagem oral? Estas questões não esgotam o diagnóstico que o professor fará para saber o quanto de atividades deve desenvolver neste ou naquele aspecto para alcançar este ou aquele objetivo.

Os procedimentos do professor relacionados aos objetivos indicam a sua opção pelo perfil de aluno que quer ajudar a desenvolver e pelo tipo de escola que quer oferecer à so-

cidade em geral e ao seu aluno em particular. Os objetivos, mesmo que tenham sido traçados antes do professor conhecer os alunos e diagnosticá-los, vão determinar, juntamente com os resultados do diagnóstico, que tipos de atividades deverão ser mais desenvolvidas. Os objetivos de língua portuguesa podem estar pretendendo melhorar a expressão oral e/ou a escrita, estimular o ato da fala, propiciar ao aluno o conhecimento da literatura enquanto veículo da inquietação e do não-conformismo social do homem, sistematizar os conhecimentos lingüísticos visando à apropriação da variedade padrão da língua, entre outras aspirações.

Os objetivos do ensino da língua portuguesa para os alunos que ingressam na Universidade e que, portanto, já vivenciaram cerca de onze anos do ensino desta e nesta língua podem indicar a necessidade (diagnosticada) de recuperação de algum aspecto lingüístico. Neste caso, as atividades a serem programadas terão como objetivo a revisão de algum conceito não assimilado ou mal assimilado.

Os conteúdos programados na metodologia específica de língua portuguesa vão recair sobre a expressão oral, a produção da leitura, a produção da escrita e sobre o estudo gramatical. Dois aspectos importantes na seleção do conteúdo é que eles correspondam aos objetivos propostos e tenham significado para a vida social do aluno. É possível tentar, considerando os quatro elementos que compõem os conteúdos escolares (conhecimentos, sistematizados, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, capacidades cognoscitivas), fazer corresponder conteúdos específicos de língua portuguesa:

- os conhecimentos sistematizados corresponderiam

aos conceitos e termos fundamentais da gramática descritiva.

- As habilidades e hábitos corresponderiam à utilização da linguagem (palavra) nas suas funções já mencionadas neste trabalho, principalmente a de reguladora da conduta do homem.

- As atitudes e convicções corresponderiam à maneira como os alunos vão se posicionar frente às situações de falar, ouvir, redigir.

- As capacidades cognoscitivas corresponderiam à assimilação dos conceitos e à aplicação deles em situações novas, principalmente no estudo de outras ciências que não seja a Linguística.

Acredita-se que um procedimento metodológico adequado, em relação ao conteúdo de língua portuguesa, vincula os conteúdos tratados cientificamente às exigências teóricas e práticas de formação dos alunos em função das suas atividades práticas, principalmente em se tratando de aluno universitário que se preparam para atividades práticas profissionais. Isto significa que os programas escolares oficiais não são os únicos determinantes na escolha de conteúdo.

O método constitui um relevante componente da metodologia específica de língua portuguesa. Este componente concretiza a relação objetivo-conteúdo-métodos a que já nos referimos no item 2.3 deste trabalho. Estamos definindo como método o modo de fazer o ensino pelo professor, considerando a aprendizagem do aluno. Este modo de fazer implica então na relação do para quê (objetivo), do quê fazer (conteúdo), de como fazer propriamente incluindo recursos materiais necessários. Acreditamos

que na metodologia de língua portuguesa é importante articular diferentes modos, desde que sejam prévia e conscientemente preparados pelo professor para que a aula não seja símbolo de improvisação. O material de leitura selecionado deve evitar textos fragmentados, zelando pela lógica interna de totalidade e sobretudo pela contextualização. O texto é para o ensino de língua portuguesa o que a palavra é para a comunicação: o elemento maior.

Os textos a serem trabalhados na metodologia de língua portuguesa, no nosso entendimento, devem corresponder aos princípios e concepções de leitura e escrita que temos assumido neste trabalho. É importante o professor incluir na seleção do material, textos escritos por ele mesmo e textos escritos pelos próprios alunos. Os textos escritos pelo professor servem de motivação para os alunos; temos visto como é fundamental o papel da influência exercida pelo professor. Os textos escritos pelos alunos darão oportunidade para que seus erros sejam corrigidos de forma didática, constituindo-se aprendizagem; darão oportunidade para expressar e tornar conhecidas suas idéias; concorrerão para superar as inibições além de estarem sendo exercitadas a leitura e a escrita como forma de cognição. Os textos literários, portadores do discurso de prestígio, deverão ser explorados para que seja ampliado o conhecimento da realidade e da própria língua (figuras de estilo, sintaxe e outros aspectos). Textos extraídos de jornais e revistas contribuem para o enriquecimento da metodologia e auxiliam, sobretudo, a compreensão da leitura na sua função social.

O texto devidamente contextualizado é o material por excelência na metodologia do ensino de língua portuguesa, mas não se constitui o único material; já se sabe da necessidade de articular diferentes modos. Os filmes constituem excelente recurso para que as atividades cognoscitivas dos alunos sejam desenvolvidas. Uma atividade programada com filme auxilia o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da atenção, da memória. O cuidado a ser observado na escolha do filme refere-se à sua contextualização. Os objetivos dessa atividade devem ser explicitados aos alunos e o conteúdo do filme estará de alguma forma relacionado ao conteúdo que se está desenvolvendo em sala.

São muitos os recursos disponíveis para o professor alimentar o processo de criação de idéias para a produção escrita e para a linguagem oral. Existem os debates; um evento ou acontecimento cotidiano na comunidade, estado ou país; as dramatizações e uma série de outras realidades onde se dá a prática educativa.

A avaliação na metodologia do ensino de língua portuguesa parte da concepção de erro como sinal de uma estruturação em construção. Isto quer dizer que a produção escrita do aluno não pode ser encarada só como um instrumento a que será atribuída nota. A produção do aluno, depois de analisada pelo professor, deve voltar a ele para que sejam corrigidos os erros gramaticais e melhorada as formas de expressão. É uma produção que vai ser então escrita e reescrita até que exista clareza nas frases, objetividade no conteúdo, correção gramatical, segundo os padrões de escrita da variedade padrão da língua. As falhas, dúvidas ou erros dos alunos servem para o professor redirecionar a

sua atuação. Em relação à linguagem oral, é bom que o professor combine com os alunos mecanismos de revisão ou controle da correção. A explicitação dos critérios adotados para atribuição de notas e uma reflexão conjunta - professor e aluno - sobre o subjetivismo existente no processo de avaliação auxiliam a melhor compreensão desse procedimento.

As condições concretas constituem outro componente da metodologia específica de língua portuguesa. Este componente relaciona-se de forma muito estreita com o compromisso profissional e ético do professor a que temos nos referido neste trabalho, particularmente no item 2.6 deste capítulo. É certo que o professor encontra na escola condições específicas concretas já definidas para serem observadas. É certo também, no entanto, que na direção pedagógica do professor em aula é que estão mais asseguradas as condições concretas para efetivação do ensino e da aprendizagem.

Uma das condições é a interação verbal professor-aluno. É pela relação democrática estabelecida pelo professor que concretamente vão-se desenvolver atividades de ensinar e aprender. A ordem e a disciplina, o interesse em aprender, criticar e criar, a consciência da força social do grupo, a consciência da natureza da palavra são resultantes das condições, do modo como o professor define e vivencia as situações de trabalho com os alunos na aula.

CONCLUSÃO

Identificamos este momento do nosso trabalho mais como uma interrupção do que como uma conclusão. As reflexões que fizemos ao longo deste estudo não foram sempre prazerosas, muitas vezes sentíamos estar ansiosa e solitária porque muitas indagações se avolumavam e não se resolviam. Poderíamos estar concluindo se não nos aventasse a possibilidade de estar entendendo mal ou de uma forma muito simplificada a teoria das diferentes Ciências com as quais trabalhamos. Dizemos estar interrompendo porque, em verdade, algumas questões estudadas necessariamente deverão ser aprofundadas, elas ainda se constituem desafios para uma prática metodológica mais eficiente. Neste texto nos propomos, então, a destacar alguns aspectos de natureza teórica que julgamos, mesmo que pretensamente, ter conseguido deles apropriar, ao mesmo tempo em que queremos destacar algumas questões não resolvidas neste trabalho e que devem ser pesquisadas.

Um aspecto que gostaríamos de realçar diz respeito aos aspectos gerais do ensino e da aprendizagem que constituem a

base teórico-científica da Didática na orientação do trabalho docente. Consideramos, no primeiro capítulo deste estudo, os aspectos sócio-político, o gnoseológico, o psicológico e o lingüístico. Pudemos observar que a efetivação desses processos, não só o lingüístico, se dá via linguagem; a prática do professor evidenciada no seu compromisso ético profissional implica um poder de convencimento assentado principalmente na linguagem, na palavra. No aspecto gnoseológico do processo de ensino, considerase a passagem sensorial/racional, o caminho percorrido pelo conhecimento via palavra que abstrai e generaliza. Identificamos, no aspecto psicológico, o quanto o papel do professor é fundamental na organização e desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O discurso pedagógico atua como elemento constitutivo da estrutura que capacita o estudante a compreender e agir sobre uma realidade culturalmente determinada. O aspecto lingüístico coloca o papel de destaque do professor no desenvolvimento da consciência do aluno, vez que esta está imbricada no desenvolvimento da linguagem. Na relação pensamento/linguagem está a capacidade dos elementos envolvidos no processo de ensino (professor e aluno) elaborarem de forma consciente sua relação consigo e com a realidade circundante.

Considerados esses aspectos e os princípios didáticos em que se fundamentam as categorias de orientação ao trabalho docente, discutimos a tarefa maior do professor, qual seja a de promover o desenvolvimento das atividades cognoscitivas dos alunos. Neste ponto, a nossa compreensão acerca da competência didática do professor não nos deixa segura para afirmar em que nível de qualidade essa competência tem-se revelado. Colocamos, pois, aqui, a partir deste conteúdo teoricamente apreendido, nos-

sas primeiras questões não resolvidas. Os fundamentos da Didática estariam sendo percebidos com a necessária clareza pelos professores no seu processo de formação profissional? Estariam os organismos responsáveis por esta formação profissional dos professores dando conta das dificuldades de compreensão e, em consequência, de transmissão, por parte dos alunos-professores? A própria instituição formadora tem, no conjunto dos seus profissionais, uma preocupação real com os fundamentos e princípios didáticos ao desenvolverem seus programas de ensino?

Já expressamos aqui nessa concepção do ensino como um processo em que quem ensina cria as condições necessárias para que sejam desenvolvidas atividades por quem aprende; já explicitamos também que o interesse do ensino é pelo desenvolvimento do pensamento, concebendo-o sob dois prismas: um pensamento habitual, responsável pela solução de tarefas do cotidiano e um pensamento criativo, responsável pela criação de imagens, significados e métodos novos capazes de recriar a realidade. O pensamento criativo - interesse maior do processo de ensino - é resultante, no nosso entendimento, da assimilação ativa do aluno. Como estamos considerando o aluno o sujeito da sua aprendizagem, é nesse processo de aprender que ele enfrenta desafios, desenvolve as atividades que lhe são próprias, desenvolve, enfim, a sua prática. O ato criador está implicado na ação do sujeito que aprende, nas suas atividades conscientes. No item 3.2 do primeiro capítulo deste trabalho dissertamos sobre o pensamento criativo. No terceiro capítulo, uma das categorias de análise estabelecida consistiu em verificar os modos pelos quais o professor ajuda o aluno a articular pensamento e linguagem em busca de um ensino crítico e criativo. Embora tenhamos reunido alguns elementos que

nos orientam na busca da criatividade quer do ensinar, quer do aprender, este ainda constitui um aspecto que nos desafia a melhor compreender e promover o ato criador. Como ajudar o aluno a desenvolver a criatividade? Em que medida os procedimentos metodológicos devem orientar os alunos na construção de uma linguagem ou na utilização da palavra do outro como sua própria linguagem? Como responder satisfatoriamente ao aluno que pergunta: *Professor é para eu escrever com as minhas palavras?* Como e por que não fazer próprias as palavras alheias?

No segundo capítulo deste trabalho, dissertamos sobre escolas e teoria de Ciências que fornecem elementos capazes de ajudar a explicitar o papel da linguagem e subsidiar os próprios fundamentos pedagógico-didáticos do ensino. Poderíamos afirmar, como resultado desses estudos que se firmam na relação pensamento/linguagem, que a metodologia do ensino de Língua Portuguesa tem, no texto, o seu suporte. Assim como a palavra exerce papel preponderante na formação da conduta humana, o texto - carregado de palavras - é substancial para efetivar as relações desenvolvimento/aprendizagem, as relações de interação verbal professor/aluno, as relações palavra/consciência.

Até que possamos realizar outros estudos, aprofundando os conhecimentos já adquiridos, nossa compreensão registra o texto, com as características já comentadas no item 1.5 do segundo capítulo, como sendo o instrumento por excelência para a transmissão/assimilação dos conteúdos, hábitos e convicções. Essa nossa compreensão, por um lado, nos tranquiliza à medida em que nos sentimos mais seguras quando estabelecemos nossos procedimentos metodológicos. Por outro lado, nos inquieta o fato de que, como já

afirmamos neste trabalho, em nossa realidade escolar, o texto, às vezes, é usado como pretexto. Impõe-se nos, nessa linha de raciocínio, mais uma série de indagações: como dispor do texto para que ele cumpra com suas reais possibilidades de instrumento da construção do saber? Que dificuldades precisamos romper para que os textos trabalhados sejam, com mais freqüência, os produzidos pelo professor e pelos alunos? Em que medida os textos selecionados têm sido trabalhados de forma a desenvolver a criatividade e a criticidade?

A descrição que constitui o terceiro capítulo do presente trabalho é resultado de um dos momentos mais ricos dessa pesquisa. As observações que tivemos oportunidade de fazer nos revelaram aspectos até então nunca observados. A prática docente nem sempre nos possibilita estar mais perto (física e afetivamente) do aluno e perceber-lhe os esforços, as expectativas, as inseguranças, as frustrações e/ou satisfações ao receber os resultados dos seus trabalhos escolares. O fato de se trabalhar, no ensino superior, com uma população adulta pode dar ao professor uma idéia de independência ou distanciamento do aluno que nem sempre corresponde à realidade. Pudemos perceber em nossas observações como o discurso pedagógico é considerado por boa parte dos alunos. Eles estão, quase sempre, muito atentos à fala do professor, mas dela não participa de forma direta. A troca de informações ou de impressões sobre o conhecimento, que deveria ser mais intensa entre professor/aluno, acontece mais entre os alunos. O que, às vezes, parece ao professor uma desatenção é, em verdade, uma busca de esclarecimento ou confirmação de um colega com o outro. É como se a linguagem do professor não devesse ser compartilhada, só ouvida. A verdade ou a dúvida do aluno é expressa por

ele para ele mesmo ou seu colega. Não é freqüente o aluno interagir com o professor concordando ou discordando dos conceitos por ele emitidos.

Outro aspecto observado refere-se à motivação dos alunos para com a realização das tarefas escolares. Parece não haver, por parte do aluno, um outro argumento ou motivo para os estudos, reflexões, exercícios mentais que não seja a avaliação, a nota. Já nos referimos ao processo de avaliação neste trabalho, à sua complexidade e às suas limitações. O que nos inquieta muito no aspecto em pauta é a necessidade de identificar como este e outros fenômenos da ação educativa poderiam ser melhor desencadeados. Os conhecimentos que reunimos, por si sós, não nos dão pistas seguras para garantir um sucesso maior nos nossos procedimentos metodológicos. No entanto, esses conhecimentos da Didática, e das Ciências que com ela se relacionam na direção de uma metodologia do ensino de Língua Portuguesa - a Lingüística, a Sociolingüística e a Psicolingüística - constituem um forte ingrediente do fazer pedagógico. Acreditamos mesmo, que, tão forte quanto o saber organizado, está a vontade, a prêdisposição do professor em querer bem distribuir esse saber numa postura não só democrática, mas fraterna. Nós interrompemos nossas investigações reafirmando nossa crença na possibilidade de um ensino de Língua Portuguesa que, não desconhecendo a nossa realidade cultural, contribua de forma efetiva para uma educação crítica e criativa, ajudando o aluno a exteriorizar o seu mundo num exercício consciente e sem medo do uso da palavra.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 4. ed., São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- BARTHES, Roland. O grau zero da escritura. São Paulo, Cultrix, 1971.
- _____. Crítica e verdade. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo, Perspectiva, 1970.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. Trad. Maria da Glória Noval e Maria Luiza Neri. 2. ed., Campinas, Pontes/ Editora da UNICAMP, 1988.
- BRAGGIO, Sílvia L.B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à Sociopsicolinguística. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Elementos de fonética do português brasileiro, aspectos acústicos da entonação do português brasileiro.
- DANILOV, M.A. & SKATKIN, M.N. Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- DOMINGUES, José Luiz & DOMINGUES, Maria Hermínia M.S. O procedimento etnográfico na pesquisa educacional. Goiânia, UFG. (Texto

mimeografado para uso em sala de aula).

- DURIGAN, Jesus Antonio el alii (Orgs.). A magia da mudança. Vestibular UNICAMP: língua e literatura. Campinas, Editora da UNICAMP, 1987. (Coleção Momento).
- ELIA, Sílvio. Sociolinguística. Rio de Janeiro, Padrão/ Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. Trad. Francisco Salatiel A.B. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).
- FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1 - Escola, v. 11).
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 17. ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4).
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Trad. Ângela M.B. Biaggio. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GONÇALVES FILHO, Antenor A. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).
- GOODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas, In: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Trad. Maria Luíza Silveira. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- IANNI, Octavio (Org.). Karl Marx. 5. ed., São Paulo, Ática, 1987.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 10. ed., São Paulo, Cultrix, s/d.
- JAROSZEWSKI, T.M. Extensão e significação da categoria práxis. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. Práxis: a categoria material da prática social. Lisboa, Livros Horizontes, s/d.
- KLINGERB, Lothar. Introducción a la Didáctica General. Ciudad de La Habara, Editorial Pueblo y Educacion, 1978.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. São Paulo, Ática, 1984. (Série Fundamentos).
- LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A.N. O homem e a cultura. In: ENGELS, F. et alii. O papel da cultura nas Ciências Sociais. Porto Alegre, Editorial Villa Marta, 1980.
- LEROV, Maurice. As grandes correntes da Linguística moderna. Trad. Izidoro Blikstein e outros. 5. ed., São Paulo, Cultrix, 1971.

- LIBÁNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed., São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. São Paulo, 1990. (Tese de Doutorado).
- _____. Didática. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- _____. Os conteúdos e sua dimensão crítico-social. Revista da ANDE. São Paulo, 11, 1986.
- _____. Pedagogia crítico-social: Didática e currículo. Anais do XVII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT, V.1, 1986.
- _____. A docência e seus fundamentos pedagógicos-didáticos. IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 1988.
- _____. As teorias educacionais e a reflexão sobre o fenômeno pedagógico-didático. V Conferência Brasileira de Educação. Brasília, 1988.
- _____. A unidade da Didática e Prática de Ensino. V. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 1989.
- _____. As extensões do conceito de educação. Discurso proferido aos formandos de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás. 1989.
- _____. Didática no ensino superior e a relação ciência-matéria de ensino. Texto preliminar para uso exclusivo em sala de aula pelo Autor. s/d.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo, Cortez, 1990. (Coleção Magistério - 2º Grau. Série Formação do Professor).
- LURIA, A.R. Pensamento e linguagem: as últimas conferência de Luria. Trad. Diana Myriam Lichenstein e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- LYONS, John. Linguagem e lingüística. Trad. Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
- MARCUSHI, Luiz Antonio. Análise da conversação. São Paulo, Ática, 1986. (Série Princípios).
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. ed., São Paulo, Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos, v. 74).
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscrito). Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril, 1987.
- PETROVSKI, A.V. (Org.). Psicologia evolutiva e pedagógica. 2.ed.,

- Moscú, Editorial Progreso, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 23. ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- . Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 40).
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Cheline e outros. 4. ed., São Paulo, Cultrix, s/d.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Lev Maar. 2. ed., São Paulo, Brasiliense, 1988.
- SILVA, Ezequiel T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- . Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto. (Série Novas Perspectivas, v. 5).
- SLOBIN, Dan Isaac. Psicolinguística. Trad. Rossine Salles Fernandes. São Paulo, Nacional, 1980.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7. ed., São Paulo, Ática, 1989.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classe. Trad. Maria Helena Albarran. 2. ed., Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Minha pedagogia. In: La educación humana del hombre. Barcelona, Editorial Laic, s/d.
- TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística. São Paulo, Ática, 1985. (Série Princípios, v. 9).
- TITONE, Renzo. El lenguaje en la interacción didáctica - Teorías y modelos de análisis. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1986.
- VIGOTSKY, L.S. et alii. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- . Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 8. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas, v. 1).
- ZILBERMAN, Regina & CADERMATORI, Ligia. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. Ática, São Paulo, 1982.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil na escola. São Paulo, Global, 1983.