

ANÁLISE DE DISCURSO E USO DO TEXTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARIA JOSÉ R. FARIA CORACINI
PUC-SP

Esta comunicação resulta de minha pesquisa de Doutorado intitulada "A Subjetividade no Discurso Científico: Análise do Discurso Científico Primário em Português e em Francês", cujo principal objetivo consistia em mostrar que, apesar da aparente (e suposta) objetividade, partilha com os demais discursos a subjetividade que os constitui.

Decorre da visão dinâmica de discurso enquanto processo, a necessidade de se proceder a uma revisão das relações que se estabelecem entre os diversos componentes da situação pedagógica, responsáveis pelo discurso que acontece em sala de aula. Inserido no Seminário sobre "Discursividade e Aprendizagem de Línguas", este texto pretende discutir dois aspectos que nos parecem essenciais dentro da temática que se nos apresenta: a situação pedagógica inserida numa visão dialógico-discursiva e o lugar do texto científico na situação pedagógica de LE.

1. Postulamos neste trabalho que os processos de produção e compreensão, vistos sob a perspectiva do discurso, pressupõem a existência de enunciadorees que assumem o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem... Nesta perspectiva, tanto o locutor quanto o leitor (ambos enunciadorees porque produtores de sentido), em lugares flexíveis (ora um é o locutor e o outro, leitor, ora o inverso), assumem posições dinâmicas dentro do discurso, marcadas certamente por forças sociais e ideológicas, pela intencionalidade subjacente. Isso significa que assumimos que cada leitura corresponde a um texto diferente, proporcional à bagagem de conhecimentos, experiências e representações suscitados num determinado momento e lugar por um conjunto de sinais gráficos que constituem o texto 1 (produzido pelo enunciador 1).

Ora, se estendermos a idéia de discurso para a situação de sala

de aula, tal como ela é ainda hoje, e considerarmos o que acaba de ser dito, certamente constataremos que muito frequentemente só é dada ao professor a prerrogativa de poder assumir o lugar de enunciador; e isso porque ainda se acredita (nem que seja inconscientemente) que:

“Se o educador é aquele que sabe, se os alunos são os que não sabem nada, cabe ao primeiro dar, entregar, transmitir, transferir seu saber aos segundos. E este saber não é mais aquele da ‘experiência vivida’ mas sim o da experiência narrada ou transmitida.” (B. Harper, Cl. Ceccon & al., 1980).

É esta visão passiva do ensino que continua a vigorar na realidade da escola atual brasileira, apesar das mudanças de conteúdo e métodos: o professor inculcando no seu grupo de alunos uma série de conceitos, a serem assimilados sem questionamento (“é assim porque é assim”; “isto é errado, aquilo é o certo”) e que passam a lhes servir de base para o raciocínio, que se vê desse modo tolhido e condicionado¹. Nessa escola, o ato educativo caminha numa só direção: do professor para o aluno. Este se vê costringido a seguir modelos, sem ter consciência, na maioria das vezes, de que a tarefa que lhe é dada se limita à mera reprodução de conhecimento. Um exemplo prático do que acaba de ser dito: o ponto de vista do aluno deve coincidir com o ponto de vista do professor, sob pena de uma avaliação negativa.

Como bem lembra H. Portine (1981), na sala de aula, lugares e posições se acham pré-estabelecidos e fixos: os lugares, porque só pode haver a priori dois: professor e aluno; depois, as posições, porque parece impossível construir sistemas de posições diferenciados (diferentes papéis, determinados pelas diferentes situações de comunicação) a partir de um jogo de lugares rigidamente fixo e pré-estabelecido.

Na sala de aula, então, ainda que algumas atividades camuflam essa realidade, o professor continua a ser aquele que detém o poder, o saber e o fazer: é ele quem escolhe o conteúdo, o material e as atividades; ao aluno cabe obedecer, imitar e “assimilar”. Neste quadro, então, o aluno se vê impossibilitado de construir “posições” para si próprio (e para os outros), porque não se vê nem é visto como enunciador, como alguém capaz de, por um lado, assumir a sua própria aprendizagem e, de outro, de refletir, criticar, se posicionar, diante de um fato, em confronto com a sua estrutura cognitiva, suas representações, suas experiências, enfim, com o seu “ser”. E essa “inanição” e “ausência de criticidade”, ele as carregará pela vida afora... Lembro-me aqui de uma situação que de certa forma

provocou a pesquisa da qual faz parte esta comunicação: os alunos de francês, futuros biólogos e pesquisadores jamais questionavam a forma nem o conteúdo dos textos em francês a não ser nos casos em que ela não correspondia aos padrões usuais na comunidade científica brasileira: por exemplo, o uso do Presente do Indicativo na seção de Material e Método no caso dos textos científicos de tipo primário (relatos de experiência) ou o uso da primeira pessoa do singular (je).

Por mais que se diga o contrário, a escola, ainda hoje, pratica um ensino massificante, na medida em que continua a não distinguir os indivíduos, a considerá-los "tabula rasa", a não assumir as desigualdades tratando a todos como "iguais" (as experiências, expectativas e idéias de um não são as idéias, expectativas e experiências do outro). E como se isso não bastasse, a escola ainda é o lugar da comunicação artificial:

"A maior parte das **perguntas** que o professor faz, a maior parte dos exercícios de expressão que pede se inscrevem num contexto de comunicação artificial; não se trata de **perguntas** de verdade, uma vez que quem pergunta sabe as respostas; não se trata de **mensagens** com um sentido autêntico - pois o destinatário já conhece o conteúdo. A criança deve, portanto, aceitar as **regras**, entrar no jogo. Nesse jogo, dar a respostas certa, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer..." (B. Harper, Cl. Ceccon & al., 1980)

2. Ora, sabe-se que essa visão ainda se reflete fortemente no ensino centrado no método, no texto, na gramática (geralmente explícita, no caso da LM, e implícita, no caso da LE), mesmo se teoricamente a didática de línguas tem se posicionado de outra forma. O fato é que a postura de orientação pedagógica formalista, que toma a língua a ser ensinada como "objeto" e que transforma os próprios atos de ler e redigir em pretextos para a fixação de formas lingüísticas (tirando assim toda possibilidade de motivação) parece advir, de um lado, da visão mecanicista da aprendizagem, herança da psicologia behaviorista e, de outro, da aplicação direta da lingüística estruturalista, como mostram claramente G. Dalgalian & al. (1980). D. Coste (1976) afirma que é da concepção de língua como "instrumento de comunicação" que decorre a idéia de que bastaria a simples aquisição da língua (código de regras) para tornar possível a comunicação. Daí decorre 1) a idéia segundo a qual é preciso aprender primeiro a língua

e apenas ela; 2) a capacidade de comunicação decorrerá espontaneamente desse conhecimento. Entretanto, sabe-se bem que tal raciocínio, que preconiza a manipulação linguística, não tem surtido o efeito esperado e desejado, nem mesmo na LM.

Diz-se, com certa frequência, que nos métodos audio-visuais modernos (LE), o professor não é a única fonte do saber, como nos chamados métodos tradicionais (em que predominava a tradução e os exercícios puramente gramaticais), uma vez que ele se serve do som, da imagem, etc. Mas, na realidade, essa multiplicidade de recursos camufla a situação que se instaura em sala de aula: 1) o importante continua a ser o desempenho lingüístico e não o desenvolvimento de habilidades; 2) o professor permanece o "controlador" da situação, desta vez a serviço do método e das propostas do manual didático. Nesta modalidade de ensino, no nosso modo de ver, a situação piorou: embora sem o saber, o professor perdeu também o seu lugar de enunciador para assumir a posição de "porta-voz", mediador entre o manual e os alunos.

Uma alternativa para essa situação tem sido o trabalho com documentos escritos, de preferência, autênticos. Mas mesmo quando isso acontece, a situação não muda (ou muda pouco) para o aluno: os textos são, quase sempre, selecionados pelo mestre e inscritos numa progressão pré-estabelecida, e, ainda que possam corresponder às supostas motivações dos alunos, não há lugar para a sua enunciação: o professor embora não seja mais o único mestre (há o manual ou o texto), continua a exercer a função de mediador do saber, intermediário entre o saber "transmitido pelo objeto-texto" (oral ou escrito) e o aluno, servindo unicamente para "elucidar" (e portanto tolher outras possibilidades de leitura²) um discurso enunciado.

Ora, os lugares assim determinados provocam uma ruptura entre o sujeito (aluno) e a atividade linguística (textos, exercícios), cujo único elo parece ser o professor e toda a estrutura punitiva que predomina na escola.

Apenas um ensino centrado **de fato** no aluno, nas suas necessidades, interesses, apoiando-se nas suas experiências e conhecimentos, gostos e expectativas, será capaz de lhe conceder o status de sujeito - enunciador, e, conseqüentemente, de sujeito ativo da própria aprendizagem, e, assim, romper com o formalismo excessivo e com a artificialidade de um ensino apoiado na forma, na aparência, no texto. Para tal, só a consideração da situação pedagógica numa perspectiva discursiva, que objetive a aprendizagem e a auto-avaliação (cf. H. Holec, 1981) parece satisfatoriamente adequada. Isso porque se considerarmos a situação pedagógica numa perspectiva discursiva, não é possível dissociar o ensino de línguas

do sujeito da aprendizagem, assim como não é possível, ou pelo menos parece-nos pouco satisfatório, dissociar as formas lingüísticas (o texto, a língua) das condições de produção, e, portanto, dos sujeitos da enunciação.

“Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado.” (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1986, p.29)

E esse certamente não tem sido o fim último dos manuais didáticos e dos métodos de língua, ainda exageradamente diretivos e prescritivos.

A manutenção de um ensino formal, desligado da situação de aprendizagem, da realidade do aluno, continuará formando uma espécie de papagaio, capaz de repetir algumas fórmulas miraculosas do tipo “*pass-partout*”, decoradas a partir de diálogos fabricados e inteiramente artificiais, ou então, no caso específico da escrita (leitura e produção), um indivíduo capaz de “reproduzir” literalmente o texto, sem ter, na verdade, compreendido (pois o processo de compreensão passa necessariamente pelo sujeito da enunciação 2, 3,...), ou sem ter assumido de fato aquele texto como a expressão criadora do seu pensamento.

Há quem defenda a idéia de que uma aprendizagem só é duradoura quando não resulta de uma obrigação (cf. G. Dalgalian & al., 1981): caso contrário, além de não servir para nada do ponto de vista pedagógico, ainda leva a resistências antagônicas que suprimem o interesse e impedem que aflorem as verdadeiras motivações. Só se aprende de fato o que se precisa ou se quer saber. É preciso, portanto, que o aluno tenha algo a dizer ou algo a fazer com o que lê, para que de fato ele sinta o desejo de se expressar ou de obter informações que, de outro modo, lhe seriam inacessíveis. E isso se aplica também à LM. Daí decorre a necessidade evidente de construir com o grupo de alunos “projetos” de trabalho, assim como se constroem “projetos de leitura” (o que vou fazer e para quê), ainda que esses projetos correspondam a situações simuladas (não reais, mas possíveis de acontecer na vida real).

Defendemos, pois, o princípio segundo o qual o aluno se assumiria como sujeito na comunicação. Isto pressupõe que ele se implique na aprendizagem e na própria comunicação. Decorre daí a necessidade de que se permita ao aluno a iniciativa da mensagem e a escolha do conteúdo. Assim, um aluno de LE transformado em sujeito enunciador significa:

- a) que o aluno passe a ocupar efetivamente um lugar no ato de comunicação de que ele participa;
- b) que ele seja capaz de organizar um sistema de posições (cf. H. Portine, 1981) que lhe permita representar pelo discurso o que ele quer e precisa significar;
- c) que ele seja capaz de comparar um sistema de posições constituído por um interlocutor com o sistema de "lugares" que ele, do seu ponto de vista, consegue "enxergar".
- d) que ele detenha os meios linguísticos suficientes para poder dizer o que sente e como sente (enquanto não-nativo, no caso da língua estrangeiro).

Não resta dúvida que, para que se realize o item d), faz-se imprescindível que o aluno desenvolva formas de expressão (oral e escrita) - competência linguística - sem as quais ele não terá possibilidades de comunicação e de compreensão nem em sua língua materna, nem a nível inter-cultural (LE). Entretanto, a assimilação dessas formas não pode, na visão que aqui defendemos, ser o objetivo primeiro, nem último do ensino de línguas.

Ao professor cabe ainda criar condições de reflexão e discussão para que o aluno possa perceber que a forma, o componente linguístico, a organização textual, no caso do discurso científico correspondem, também, a um certo número de convenções que é preciso conhecer e saber usar (se se quiser vir a participar da comunidade científica) mas que não passam de convenções e como tal são tão relativas e arbitrárias quanto colocar o resumo (abstract) no começo ou no fim do artigo, colocar o índice no início do livro (à maneira americana) ou no fim (à moda européia).

"Une pédagogie non-directive de la LE, rompant avec le caractère rigide de méthodes exclusivement fondées sur l'inventaire des contraintes, devra tenir compte désormais d'un inventaire d'un autre type: celui des moyens linguistiques et des techniques pédagogiques permettant l'implication du locuteur - apprenant dans son discours."
(G. Dalgalian, S. Lieutaud, F. Weiss, 1981, p. 20)

Trata-se, pois, de mudar primeiro atitudes e representações (o que é uma aula de LE), para que as mudanças metodológicas correspondam de fato a mudanças significativas, a favor de uma aprendizagem efetiva. Sem isso qualquer sugestão pedagógica, qualquer proposta de atividades estará fadada ao fracasso.

Apesar dos progressos dos últimos anos da pedagogia da L.E, no sentido de uma pedagogia menos diretiva, mais centrada nas necessidades e interesses dos alunos, já preocupada em compreender como ocorrem os processos de construção do sentido (sobretudo na leitura), percebe-se ainda que, na prática, a mudança ocorrida se limitou à escolha de material e a abordagens variadas do texto, trazendo pouca alteração para o sistema de lugares constitutivos da situação pedagógica tradicional. Percebe-se, pois, que há ainda um caminho a ser percorrido para que se garanta ao aluno o lugar de sujeito-enunciador e à situação de sala de aula, a dimensão de discurso.

Nessa prática, ao menos em alguns casos, o texto continua sendo visto como objeto e se parte do princípio de que é a partir da percepção das marcas textuais que se chega à formulação do sentido, ativando-se pouco a interação entre texto e leitor. Não que se deixe de lado o componente situacional, mas esse é visto mais como resposta a perguntas do tipo: quem escreveu, para quem, com que intenções.

Na perspectiva por nós defendida, o texto não pode ser visto como "objeto", com realidade própria, imanente, isolada da enunciação, cujo sentido prescindiria do sujeito (no caso, o leitor). Para nós, o texto em si não passa de uma massa amorfa de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do sujeito e da situação da enunciação 2,3...

Duas são as principais tendências teórico-analíticas que predominam atualmente na Linguística, com implicações para a prática pedagógica da leitura:

1) o texto-objeto contém em si todas as leituras possíveis ou ainda no texto é possível determinar quais as leituras não-possíveis, a partir do levantamento de "marcas" lingüísticas. Tal idéia subjaz, de certa forma, à prática de uma análise pré-pedagógica (proposta por S. Moirand (1979) e muitas vezes defendida por mim) segundo a qual é importante analisar o texto em todos os seus componentes textuais (coesão, coerência...), para que se possam prever as possíveis entradas no mesmo e, assim, o professor, esteja suficientemente "armado" para orientar o aluno na atividade de leitura em busca do sentido. Ainda que o princípio de tal análise (na preparação de uma aula de francês instrumental, por exemplo) seja em si inatacável, nada impede que se veja, na sua prática, uma forma de considerar o texto como um "objeto" e que, querendo ou não, se tenha como resultado a redução das possibilidades de "construção" real e pessoal do sentido.

2) A outra postura também bastante difundida na análise Semântica atual, é aquela que considera o texto (micro-lingüístico, sintaxe) como algo fixo

e capaz de ser reduzido a um mínimo informacional constante e presente em todo ato interpretativo. A partir desse mínimo, o leitor teria "toda liberdade" de interpretação. É mais ou menos o conceito que subjaz à prática do resumo em sala de aula: o professor induz seus alunos, através de técnicas, a chegarem à redação de textos semelhantes quanto ao conteúdo e, por vezes, quanto à forma.

Ora, nos dois casos, predomina a visão do objeto-texto e de certa forma, a garantia de que, mantendo o seu objeto de estudo (a língua), a Linguística se preservaria como ciência.

Resumindo: da concepção de linguagem aqui defendida (série de jogos convencionais dos quais participam os sujeitos da enunciação) decorre a necessidade de se mudar o enfoque do ensino de línguas do aspecto meramente formal para o discurso, ponto de encontro de forças subjetivas e situacionais. Assim, o ensino de línguas não pode mais enfatizar o estudo dos componentes frasais em detrimento do sentido, nem mesmo das unidades textuais previamente categorizadas por estudos analíticos. Urge a aplicação de uma metodologia que mude comportamentos e, assim, priorizando o discurso, coloque o aluno na situação de enunciador, para que ele possa de fato desenvolver a sua criatividade e o espírito crítico.

Assim, parece ser tarefa da atividade pedagógica criar condições para que o aluno não faça uma leitura ingênua do texto científico, isto é, que não se deixe envolver pelas estratégias manipulatórias da linguagem, que conferem ao texto a aparência de objetividade e imparcialidade, a serviço de uma concepção igualmente objetiva das chamadas 'descobertas' científicas, mas seja capaz de perceber a subjetividade implícita, que envolve todo o recurso de expressão linguística. Assim, a macro-organização textual padronizada (Introdução, Material e Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão), o uso de estruturas linguísticas, tais como voz passiva, sujeito frasal objetificado, presença unicamente de modalidade lógicas (Ex. É evidente, provavelmente...); ausência (embora aparente) de enunciados metafóricos, uso frequente de citações bibliográficas explícitas constituem algumas das estratégias características do texto científico, capazes de causar a impressão de distanciamento do locutor, de isenção, espelhando dessa forma, a objetividade, também questionável, requerida pela atividade científica propriamente dita. Ora, sabe-se que tais estratégias constituem exigência da comunidade científica que só confere o estatuto de "científico" ao trabalho moldado segundo regras deontológicas pré-estabelecidas. O respeito, então, a essas normas, longe de ser expressão de objetividade, constitui um meio de convencer o interlocutor (tam-

bém cientista) do valor do trabalho em questão e, nessa medida, constitui expressão de subjetividade (partilhada). O simples questionamento das formas lingüísticas do texto científico possibilita ao aluno uma melhor compreensão dos processos de produção do sujeito e seu posicionamento com relação à sua própria atividade de compreensão e expressão.

É nessa linha de reflexão que vemos o ensino da leitura em LE, que poderia corresponder, de modo bem geral e sem descer a propostas concretas, às seguintes etapas:

1) o aluno (ou o grupo de aluno de comum acordo) escolheria o texto pelo assunto, pelos interesses pessoais...

2) o aluno e o professor (sem que este faça prevalecer a sua opinião) proporia um "projeto": o que vamos fazer com a leitura?

3) com o texto em mãos o aluno, a partir dos dados iconográficos do texto procederia à formulação das primeiras hipóteses sobre o conteúdo. Essas hipóteses seriam anotadas para que servissem de base para a etapa seguinte.

4) o aluno verificaria as primeiras hipóteses e discutiria com os colegas e/ou com o professor, antes de passar a um outro momento de verificação. Mais uma vez é importante que se anotem as hipóteses.

É assim, sucessivamente até que o aluno percebesse que o seu objetivo inicialmente proposto fora atingido, isto é, que ele se sentisse capaz de fazer com o texto lido a tarefa a que se propusera.

5) O grupo de alunos juntamente com o professor discutiriam a) sobre o próprio processo de compreensão (razão pela qual as notas são importantes) o que permitira ao aluno adquirir o hábito da auto-avaliação e do auto-conhecimento; b) sobre os recursos lingüísticos utilizados pelo enunciador 1 e os efeitos de sentido resultantes das intenções que cada um imaginasse terem originado o texto. Nesta etapa, como, aliás, nas anteriores também, não é preciso que se chegue a um consenso: o importante é que se reflita sobre os recursos utilizados e a função que exercem naquela determinada situação de enunciação.

Quanto às dificuldades advindas da pouca competência lingüística do aluno no caso da LE, caberá ao professor orientá-lo para que ele aprenda a recorrer a uma outra competência (discursiva, textual, socio-cul-

tural) (cf. S. Moirand, 1979).

Do modo como acabamos de descrever, a leitura se processaria por “níveis” ou “camadas”: da construção mais global do sentido a uma leitura mais “minuciosa” ou mais profunda, passando sempre pelo crivo das representações e dos conhecimentos prévios do aluno-leitor.

Ao aceitarmos tal princípio, consideramos que os aspectos contrastivos ganham relevância no processo de compreensão: perceber não apenas as diferenças formais, mas sobretudo as diferenças ou semelhanças a nível conceitual, para que, de fato, o professor possa considerar os conhecimentos prévios do aluno (muitas vezes produto de convenções sociais) e, assim, ajudá-lo a deles se servir como ponto de apoio para comparações, e novas aquisições cognitivas. Caberá ao professor ficar alerta para as eventuais elucidações, orientando o aluno na descoberta inclusive do significado e da intencionalidade subjacente (ainda que inconsciente) às formas linguísticas num determinado contexto e situação.

Apenas para exemplificar: no caso do francês, lembramos das expressões modais “il paraît/il semble” (parece) que revelam implícita e contextualmente um maior (il semble) ou menos (il paraît) engajamento do sujeito-enunciador e uma presença mais ou menos efetiva do ‘outro’ no discurso (heterogeneidade mostrada no dizer de Jacqueline Authier-Rey): certamente a consideração da situação e da intenção subjacente (se o Autor defende um ponto de vista seu ou apresenta o ponto de vista de outrem sem se engajar efetivamente) permitirão a sua compreensão. É o caso também dos enunciados em que ocorrem operadores argumentativos como ‘plutôt’, ‘certes... (mais)’ etc. que garantem, de um lado, a presença do **outro** na cadeia lingüística (‘certes’) e, de outro, a presença e o engajamento do sujeito-enunciador a nível implícito (mais...), na defesa de um ponto de vista. É possivelmente ainda o caso do uso do presente do indicativo no discurso envolvido (momento no texto em que se relata a experiência ou a ela se remete o locutor), capaz de causar no leitor brasileiro - (futuro) cientista - um certo grau de estranheza... É finalmente o caso das **metáforas** mais surpreendentes e, portanto, menos semelhantes às encontradas nos textos brasileiros, que certamente constituem dificuldade no momento da compreensão, apesar de que tudo leva a crer que, a percepção do conceito subjacente (comum no caso do francês e do português) leva à compreensão, provavelmente não-literal, mas funcional, das mesmas metáforas (Ex....ces inclusions apparaissent sous la forme de globules jaunâtres à **fort relief**, les autres précipités constituant **des plages** brun clair finement granuleuse” (Planta, 98) (conceito subjacente: ‘plantas são acidentes geográficos’).

Se aceitarmos que a compreensão de um texto em língua es-

trangeira só ocorre quando elementos do texto, reconhecidos pelo leitor despertam nele conhecimentos, experiências, ideologias, intenções de modo que o significado construído resulta em outro texto, perceberemos que essa atividade se vê facilitada quando corresponde a uma prática em língua materna; daí, uma vez mais, a necessidade, para o professor, de conhecer a situação de ensino em que atuará, antes de qualquer previsão pedagógica e poder contar com os alunos na organização do curso e na escolha do material e das próprias atividades.

No caso específico da atividade de leitura de textos científicos de tipo primário, o aluno partilha dos conceitos e das estratégias utilizadas pelo autor francês (semelhanças). Basta, na maioria das vezes, que o professor o ajude (no caso de ser principiante em LE) a identificar as formas de expressão da língua em questão (no caso, francesa) e a ativar as suas experiências prévias correspondentes à leitura desse tipo de textos na língua materna, para que se desencadeie, de forma crítica e consciente, o processo de construção do sentido.

Parece-nos então, que hoje, mais do que nunca, é preciso transformar essa situação, **de fato**, para que a construção de sujeitos críticos, capazes de "ler" as realidades, por detrás das aparências³ não continue, no papel, na utopia estática dos "objetivos" escolares. Para isso, só consigo ver uma solução possível: considerar a situação pedagógica como discurso, onde só há lugar para uma visão dinâmica de interlocução e, portanto, de partilha de conhecimentos e experiências; nessa visão, os "sujeitos", em toda a sua complexidade de seres sociais, com interesses, necessidades, anseios e expectativas particulares (verdadeiras intenções subjacentes) "produzem sentido", "constróem vida".

Na escola vigente, o texto (científico, pedagógico, literário), escolhido pelo professor, é o veículo do saber institucionalizado e, portanto, autorizado e, como tal não pode ser, ou quase nunca é, questionado, sobretudo porque representa o saber aceito e "conservado" por uma comunidade⁴.

Na visão que defendemos, todo saber pode ser questionado, ou pelo menos, deve ser visto na sua relatividade à situação de enunciação: momento histórico-social, local geográfico, enunciadores, intencionalidade, tipo de discurso. É esta situação que torna possível a existência de pressupostos, subentendidos, implícitos, que certamente serão entendidos de outra forma se a situação de leitura (ou de enunciação 2, 3...) não coincidir com a situação de enunciação 1, ou não levar em conta suas diferenças. Decorre daí a pluralidade de textos resultantes do processo de interação efetiva entre os componentes de uma dada situação de leitura e o texto 1.

Uma vez aceito tal princípio, a única atitude possível, da parte do professor, na situação pedagógica de orientação dialógico-discursiva que acabamos de colocar, será a de aceitar tal pluralidade e não querer reduzir tudo a uma única leitura, a um único ponto de vista, a um único padrão: o seu ou o do livro didático. Isso não significa “anarquizar” as estruturas, romper definitivamente com as convenções sociais, culturais e textuais vigentes, mas ajudar o aluno a assumir aquele aspecto convencionalizado, conceito ou conhecimento, não como uma verdade absoluta e universal, mas em toda a sua relatividade, como algo que pode ser mudado (cf. H. Ross, 1981).

NOTAS

1. Cabe aqui citar E. Orlandi (1983: 19):

“A apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao “é porque é”. E o que se explica é a razão do “é porque é e não a razão do objeto de estudo. Nesse passo, temos no DP/discurso pedagógico/ duas características bastante evidentes. Ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a a objetualização (isso), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polisêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. Daí a estranheza de um discurso que é diluidor e diluído, em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que apresenta definições categóricas e é extremamente preciso e coerente ao nível da metalinguagem.”

2. Refiro-me aqui aos textos fabricados que justamente por não apresentarem nenhum vínculo com a situação pragmática de comunicação, não permitem a pluralidade de leituras (cf. C. GALVES: 1985).

3. Ler nas entrelinhas significa ser capaz de fazer uma leitura e perceber intencionalidade subjacente, perceber, por exemplo, o simulacro da linguagem, tal como ocorre no discurso científico primário.

4. O discurso pedagógico se aproxima do discurso científico:

“... sua característica está em que ele pretende ser **científico**. O estabelecimento da cientificidade do DP pode ser observado pelo menos em dois pontos: a) a metalinguagem e b) a apropriação do cientista feita pelo professor.” (E. Orlandi: 1983, p.19)

BIBLIOGRAFIA

COSTE, D. (1980) “Analyse du discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d’une didactique du Français Langue Etrangère”. **Applied Linguistics**, v.I, nº 3.

- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. & WEISS, F. (1981) **Pour un nouvel enseignement des langues**. Cle International. Paris.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) **Psicogênese da língua escrita**. Ed. Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre. (Orig. 1984)
- HARPER, B., CECCON, CL. & al. (1978) - **Attention Ecole**. Doc. IDAC. n° 16/17. Trad. Bras. 1980.
- HOLEC, H. (1981) "Plaidoyer pour l'auto-évaluation". **Le Français dans le Monde**, 165. Hachette/Larousse. Paris.
- MOIRAND, S. (1979) **Situations d'Écrit**. Clé International. Paris.
- PORTINE, H. (1981) "Phénomènes culturels, discours et enseignement des langues". **Actes du Colloque** (18-20/5/1981) Urije Universiteit Brussel Institut Voor Taalonderwijs.
- ROSS, H. (1981) "Human Linguistics" (mimeo.)