

ANÁLISE DE DISCURSO E PEDAGOGIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: A QUESTÃO DOS LUGARES SOCIAIS

BETHANIA MARIANI
PUC-RJ

Há uma premissa em Análise do Discurso segundo a qual o lugar social de onde se fala constitui o dizer.

Isto significa que os próprios interlocutores fazem parte do dizer e ocupam lugares determinados na conjuntura sócio-ideológica. Estes lugares se entre-delimitam em função de uma rede de projeções que os interlocutores fazem do seu próprio lugar social, do lugar do outro, do objeto discursivo, etc... É tarefa da Análise do discurso desfazer e analisar esta intrincada rede de projeções, ou seja, perceber quem diz o quê para quem, onde... ou quem está autorizado a dizer determinadas coisas em determinados lugares, de certo modo. Uma vez que o lugar de onde se fala é constitutivo de dizer e que ninguém diz qualquer coisa de qualquer lugar, analisar este mecanismo discursivo é analisar o funcionamento do discurso em relação às condições de produção.

Tendo tal premissa em mente, neste trabalho, se abordará precisamente a seguinte questão: em que medida tal premissa pode e deve ser incorporada ao ensino de língua materna? Em que medida esta questão avança as reflexões acerca do ensino de português, sobretudo quando voltado para as classes populares?

Para responder estas questões é necessário, antes de tudo, retomar alguns problemas existentes entre a lingüística e o ensino de língua materna.

1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM (F)ATO POLÍTICO

“Uma lingüística que considera problemas da enunciação, da ideologia, aspectos culturais (portanto aspectos históricos) pode, de um lado, desvelar, numa ATIVIDA-

DE CRÍTICA, integrada AO PRÓPRIO FAZER CIENTÍFICO, o jogo de poder, A CONFIGURAÇÃO IDEOLÓGICA DO DISCURSO OFICIAL, DO DISCURSO PEDAGÓGICO, DO DISCURSO SOBRE QUESTÕES CRUCIAS PARA A VIDA NACIONAL..."

[Guimarães, 1983]

O ensino de língua portuguesa tem sempre sido objeto das mais variadas discussões políticas, pedagógicas e lingüísticas. Aliás, a própria implantação do ensino do português (no lugar do latim) no Brasil resulta, em 1759, de "medidas de caráter sócio-político" ordenadas por Marquês de Pombal (Mariani e Souza, 1986: 145).¹

Embora não haja a pretensão de se fazer aqui uma análise histórica do percurso e dos percalços enfrentados por aquele que se embrenharam na questão da pedagogia de língua materna, é sempre bom (re)lembrar o papel desempenhado pela Lingüística neste domínio, sobretudo quando é chamada para assessorar a prática docente de 1º e 2º graus.

Do lado dos lingüistas, portanto, há muito que se discute a opressão exercida pelas normas da gramática e da ortografia², opressão tal que estaria desviando o ensino de português de seus reais propósitos. O ponto central é entender que estes reais propósitos irão variar de acordo com o modo como cada corrente lingüística define seu objeto de estudo. A diversidade de posições teóricas acerca do objeto da lingüística produziu inúmeras "aventuras pedagógicas", (Kato, 1983), algumas malogradas, outras mais consistentes e, portanto, mais produtivas a seu modo.

Assim sendo, as análises estruturalistas e gerativistas, quando adotadas mecanicamente, produziram sérias distorções tanto na produção de material didático como no planejamento de aula (cf. Kato, 1983).

Por outro lado, a sociolingüística e a gramática textual têm fornecido à reflexão sobre o ensino de elemento novos, como, por exemplo, dados sobre língua oral e a importância de se utilizar o texto como ponto de partida (e de chegada) para o estudo da língua materna.

Além disso, reflexões sobre o caráter interdisciplinar da leitura, bem como a inclusão das relações texto/contexto/leitor são temas que vêm crescendo ano a ano, trazendo, também, fortes contribuições.

No entanto, ao que parece, poucas são as mudanças na sala de aula. Temos percorrido escolas da rede pública e da rede particular, populares e de elite, e em poucas uma prática pedagógica mais consistente está realmente implantada. O que está acontecendo? Por que não têm ocorrido mudanças qualitativas?

No nosso entender, existe uma co-relação entre a estagnação política vivida pelo ensino de português e uma estagnação política maior vivida pelo país. E, de algum modo, ainda que não intencionalmente, a lingüística colabora na manutenção deste estado de coisas. Vamos explicar.

Apesar de diferenças, todas as propostas acima enunciadas (exceção feita às de natureza discursiva) são afetadas por uma concepção de linguagem enquanto estrutura fechada em si mesma e isolada do mundo. Em todas está também subjacente a imposição ao ensino de português da necessidade de clareza e objetividade, pressuposto inerente à concepção que só define linguagem como instrumento de comunicação.³

Se, por um lado, a existência deste ponto de vista permitiu o avanço da Lingüística enquanto ciência (de natureza positivista), do outro, a permanência da Lingüística nele produziu o apagamento de várias questões, dentre elas a pertinência de processos histórico-ideológicos à linguagem. E ainda, se esta lingüística (positivista, formalista) foi capaz de produzir algum tipo de avanço quanto a métodos e conteúdos para o ensino de português, esta mesma lingüística pôde contribuir, ainda que involuntariamente, com uma política de ensino pouco consistentes e pouco adequada à realidade nacional exatamente porque se atém a uma concepção de linguagem esvaziada de sua dimensão histórica.

Assim, o ensino de português, por estar submetido à estas injunções, fica destituído de seu lugar crítico-político. Nada resta ao professor de nível médio senão absorver as sugestões (fornecidas por lingüistas que na maioria das vezes não saem de seu gabinetes de trabalho) sobre como fazer com que seu aluno se aproprie de modo mais eficaz (e menos traumático) desse instrumento de comunicação socialmente valorizado: o dialeto padrão.

Já conhecemos o suficiente acerca das conseqüências do quadro acima descrito: professores insatisfeitos, sem entender os propósitos dos lingüistas e alunos das classes populares igualmente insatisfeitos, sem conseguir compreender o que fazem na sala de aula além de decorar formas lingüísticas desde dialeto padrão.

Em outras palavras, está em jogo um fazer lingüístico que toma como objeto de análise e de ensino aquilo que Orlandi e Souza (1988: 30) chamam de "língua imaginária", i.e., "a que os analistas fixam na sua sistematização". Fica abandonada, sem interesse, a "língua fluida", ou seja, "a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas"; "a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através das história da constituição das formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção."

As expressões “língua fluida” e “língua imaginária” resultam de um olhar a linguagem do ponto de vista da Análise do Discurso (A.D.); olhar distinto daquele engendrado pela Lingüística.

Cabe ressaltar que não se trata da mera substituição de certo campo teórico com objeto próprio por outro. As se trabalhar a A.D. e o seu objeto, está se fazendo um deslocamento que segundo Pêcheux (1969), delimita um lugar entre o social da língua e o individual da fala.

Portanto, só quando tomamos o espaço conflituoso produzido pelas diferenças entre língua fluida e língua imaginária como pressuposto para ativar o processo de ensino de português, é que podemos trabalhar com a prática discursiva de sujeitos historicamente localizados. Estar situado nesta outra concepção de linguagem força uma mudança na prática escolar, pois leva à tematização o lugar social ocupado pelo professor e pelo aluno. E mais, torna inviável um ensino de português desligado de um fazer político-crítico, uma vez que colocará como conteúdo os mecanismos ideológicos inscritos na linguagem.

De acordo com Orlandi (1987) “o falante ‘sabe’ a sua língua, mas nem sempre tem o conhecimento do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que estabelece.” A tarefa do professor/analista de discurso é propiciar, explicitar estes mecanismos de produção do sentido, levar o aluno a reconhecer o seu dizer e o dizer dos outros.

Em resumo, o deslocamento teórico engendrado pela A.D. é capaz de produzir um outro percurso no que se refere a uma postura frente ao ensino de língua materna. Esta postura é crítica pois incorpora à situação de ensino considerações sobre o lugar social ocupado pelo sujeito.

2. A.D.: UM PERCURSO CRÍTICO E VIÁVEL PARA O ENSINO

“Falar é, em si, uma prática política. No sentido largo do político, que assim considera as relações históricas e sociais do poder.”

[Orlandi, 1988]

Algumas reflexões que apresentamos anteriormente, embora já há algum tempo viessem sendo tematizadas em conversas informais com colegas de trabalho⁴, só ganharam consistência, passando a ser formalizadas em termos de um proposta metodológica com base na A.D., a partir de nosso ingresso em um projeto de natureza interdisciplinar organizado pelo

Núcleo de Ação e Estudo Sobre o Menor (NEAM), órgão ligado à vice-Reitoria Acadêmica da PUC-RJ.

A proposta de ensino de português que vamos apresentar vincula-se ao projeto NEAM/BNDES/FPLF/Centro Comunitário "União faz a Força". Este projeto, implantado em agosto de 1988, integra professores e alunos de 6 departamentos da PUC-RJ (a saber: Administração, Artes, Educação, Letras, Matemática e Psicologia), técnicos em saúde de FIOCRUZ e membros da comunidade da Rocinha. Estes diferentes grupos movem-se todos com um objetivo comum: a partir de uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade, promover a capacitação profissional de membros da comunidade da Rocinha, bem como a de alunos da PUC que atuam como estagiários. Em termos mais específicos vale mencionar as duas linhas de ação desenvolvidas pelo projeto. A primeira está ligada à qualificação profissional do professor comunitário, isto é, tem por fim fornecer subsídios teóricos e metodológicos que possam embasar sua prática docente. E a segunda (linha de ação) refere-se à formação de micro-empresários na própria Rocinha, a partir das "empresas" de fundo de quintal já existentes.

Cabe ressaltar que na interação com a comunidade, a universidade não pretende assumir a clássica posição assistencialista ou de prestação de serviços. As diferenças entre os vários grupos discursivos não são apagadas ou escamoteadas, originando, assim, a possibilidade de um retorno crítico das experiências trocadas/vividas para todos os setores envolvidos.

No cotidiano do trabalho, portanto, os diferentes lugares de fala transparecem em todos os momentos. Isto se deve a uma visibilidade decorrente da própria organização do projeto: tanto ocorrem reuniões específicas de cada área, como ocorrem reuniões em que todos os grupos participam; tanto professores e alunos vão à Rocinha dar cursos e conhecer o ambiente de trabalho, como membros da comunidade vêm à PUC para participar de cursos, reuniões ou, simplesmente, conversar.

Foi na singularidade proporcionada por este projeto que se desenvolver nossa proposta de ensino de português.

Vale ressaltar que mesmo se tratando de uma situação de educação informal, acreditamos ser possível adaptar os procedimentos propostos ao ensino popular.

Nossa proposta de trabalho, foi se formalizando a partir de reuniões informais realizadas entre nossa equipe⁵ e membros da comunidade interessados em participar do projeto.

Buscávamos obter com estes encontros fundamentalmente respostas a duas questões: por um lado, qual a motivação que estava levando

aqueles adultos a se interessarem pelo estudo da língua materna e, por outro, quais as expectativas sobre o curso em si, isto é, o que a comunidade queria aprender?

As respostas a estas questões eram necessárias para que pudéssemos delinear com precisão o conteúdo e as estratégias a serem adotadas durante as aulas, de acordo com os interesses e as necessidades da comunidade.

Foi então que, através dessas conversas iniciais, começamos a ouvir frases como "Eu fala errado"; "Quero aprender português não sei falar certo"; "Quero aprender o português correto".

Estas frases, repetidas tantas vezes e em tantas bocas, nos mostraram de imediato um objetivo a ser alcançado ao longo do curso: desfazer o intrincado jogo de imagens que leva os sujeitos (usuários) da linguagem a estigmatizarem seu próprio modo de expressão e, consequentemente, o lugar social que ocupam.

O combate ao medo e ao silêncio⁶ que a expressão "Eu falo errado" produz tornou-se, por este motivo, o eixo central do trabalho desenvolvido.

Em outras palavras, assumimos como um dos conteúdos do curso as formas de poder que emergem em interlocuções variadas. Trabalhamos com os alunos os processos de produção dos sentidos que, historicamente, cristalizam de modo negativo o falar das classes populares, sinalizando que esta fala não é melhor nem pior do que outra qualquer e que, portanto, frases do tipo "eu falo errado" apenas reforçam o sentido produzido pela classe dominante.

Associado a este eixo, temos cumprido outro objetivo, qual seja, o ensino de estruturas orais e escritas da variante padrão da Língua Portuguesa, a já nomeada "língua imaginária". Focalizamos, sobretudo, o funcionamento das formas argumentativas, já que em sua maioria nossos alunos eram (e ainda são) futuros micro-empresários.

Embora os objetivos e os conteúdos aos poucos fossem sendo definidos, havia ainda um problema: não tínhamos muita clareza acerca da metodologia a ser adotada. Pressentíamos que se adotássemos um esquema muito tradicional de aulas, nosso curso estaria condenado a ter uma curta duração. Como, repetindo Barthes, poderíamos transmitir um "saber com sabor"?

A resposta estava inscrita na própria comunidade e aos poucos, durante as já mencionadas reuniões, pudemos percebê-la. Vamos explicar.

Há, no grupo com que trabalhamos, uma forma muito peculiar de resistência frente ao formalismo e ao academicismo da universidade.

Tal forma se traduz ou pelo viés da lúdica, do jogo, ou por um intencional desvio no sentido do jargão comumente usado pelos professores. Em outras palavras, o discurso da resistência⁷ da comunidade da Rocinha frente a uma possível dominação da universidade é tomar como objeto de brincadeiras e teatralizações o modo próprio do agir e do falar da academia.

O discurso da seriedade⁸ na Rocinha acaba sempre perdendo sua vez. Ou melhor, ele é apropriado e adaptado aos códigos sócio-culturais vigentes na comunidade.

A partir da observação deste processo, resolvemos basear nossa estratégia de trabalho na utilização de jogos que permitissem o aflorar do discurso polêmico. O discurso polêmico (cf. Orlandi, 1988) produz a reversibilidade de papéis entre interlocutores, no nosso caso, a reversibilidade entre os papéis de professor e aluno. Em termos pedagógicos isto significa a possibilidade do apropriar-se criticamente da fala do professor. E, em termos discursivos, significa a adesão do ponto de vista de que a linguagem é uma forma de ação social.

Os pressupostos teóricos e metodológicos acima descritos são a base do funcionamento dos três cursos que vêm sendo ministrados. Destes cursos, dois são voltados para a qualificação profissional dos futuros micro-empresários e o outro visa ao aperfeiçoamento pedagógico das Educadoras do Centro Comunitário União faz a Força.

Foram várias as estratégias adotadas para levar adiante as aulas. Passaremos, agora, a descrever algumas de tais estratégias.

A primeira delas refere-se ao lugar ocupado pelo professor. Ao invés de se ter apenas um mestre, as aulas são dadas em conjunto pelos estagiários e por mim. Isto faz com que fique pulverizada a imagem de um único professor detentor de toda autoridade e saber. As vozes que ensinam são muitas, misturam-se, complementam-se, imprimindo um ritmo mais dinâmico às aulas. A prática pedagógica, neste sentido, organiza-se de modo diferente.

Outro aspecto interessante é o modo como tratamos das questões ligadas ao poder da/na linguagem. Em geral, estas questões são trazidas para a sala de aula a partir da leitura de histórias e contos⁹ que servem como metáfora para estas situações de opressão através da linguagem. Tais contos permitem, assim, que se possa discutir a própria língua. Existe com exercício metalingüístico inerente à esta atividade. Ao desfazer as metáforas, os alunos (em geral) citam/relacionam situações do seu cotidiano em que ocorrem (ou ocorreram) fatos semelhantes.

Vale chamar a atenção para as três aulas que tiveram como tema central a discussão sobre o medo - medos em geral e o medo de falar. Para discutir este assunto, foi passado, antes, um vídeo: **Abismo de Espu-**

mas de Ronaldo German. Aliás, foi a partir destas aulas sobre o medo de falar que o curso ganhou um novo impulso.

Em termos específicos do trabalho com a produção escrita, podemos dizer que não temos muitas inovações. Trabalhamos fundamentalmente com a reescritura, pois acreditamos ser esse o melhor caminho para o domínio (sem medo) da escrita. Vale ressaltar, neste ponto, a famosa questão do “erro” (seja ortográfico, seja de construção). Como nos situamos a “língua fluida” e a “língua imaginária”, torna-se possível deslocar a concepção de erro. Vamos exemplificar. Num dado dia de aula, uma aluna escreveu “os homens grade” ao invés de “os homens grandes”. O estagiário-professor que observou esta troca chamou a atenção da aluna dizendo: “Ah, então homem-grade, homem de ferro...” A partir daí, a aluna e o professor envolveram-se numa gostosa brincadeira de jogar ludicamente com o sentido das palavras: “O que é homem-grade?” perguntava o professor, e assim por diante.¹⁰ O brincar no espaço da língua fluida permitiu uma reflexão sobre os grades da língua imaginária.

Infelizmente, não há espaço para que prossigamos na descrição das atividades desenvolvidas no curso. Gostaríamos ainda, de qualquer modo, de exemplificar, através de alguns depoimentos dos próprios alunos, as transformações no sentido da frase “Eu não sei falar certo”. Vejamos então:

“Olhe na minha opinião a aula que eu mais gostei foi a aula do **Correspondência** porque me fez lembrar coisas passadas, por exemplo, os pontos que não lembrava mais ?Interrogação, !Exclamação, ,Vírgula”. (Luzia)

“As aulas são para mim muito importantes porque eu sou muito tímida e as aulas estão me ensinando a me comunicar com as pessoas.” (Lucimá)

“Com a história do Rei aprendi que não so menor de que ninguém, nem pior do que ninguém.” (Heloisa)

“Gostei da aula do rei: a história o que os olhos não vêem o coração não sente. O rei pensa que somos pequenos, mas juntos com todos os amigos somos bem grandes.” (D. Neta).

“Olha a melhor aula foi aquela sobre o medo. Eu acho que o medo é muito ruim. Não gosto do escuro porque tenho medo.” (Beth)

“Eu gostei de tudo porque aprendi que para começar a escrever tem que colocar o traço”. (Margarida)

Para finalizar, queremos dizer que se não estivéssemos situados no ponto de vista da A.D., talvez os cursos seguissem em outra direção. Ainda não temos resultados mais concludentes, ainda estamos aprendendo com o próprio dia a dia das aulas. Aliás, cada aula representa um novo desafio.

Enfim, tenhamos sempre conquistar nossos alunos para os cursos, evidenciando que estudar português não é difícil, nem chato ou monótono. Ao que parece, estamos conseguindo.

NOTAS

1. Neste artigo, as autoras trabalham com os aspectos políticos que nortearam as diversas reformas ortográficas da língua portuguesa.
2. Cf., por exemplo, **Boletim 1** da ABRALIN, dezembro de 1981.
3. Conforme Henry (1987) (mimeo) “Pêcheux recusa completamente a concepção de linguagem que a reduz a um instrumento de significação que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, ou seja, informações. Esta teoria ou concepção da linguagem é, para ele, uma ideologia cuja função “nas ciências humanas e sociais é justamente mascarar sua ligação à prática política, de obscurecer esta relação...”
4. Merecem destaque, aqui, as conversas com Tânia C.C. de Souza e os debates travados junto com a equipe de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
5. A equipe de Língua Portuguesa é composta por um professor e três estagiários, sendo que dois estagiários são do Departamento de Letras e um do Departamento de Artes.
6. O termo **silêncio** está sendo empregado conforme Orlandi o apresenta: “podemos afirmar que às relações de poder interessa menos calar o interlocutor do que obrigá-lo a dizer que se ouvir” (1987: 264)
7. Ainda não caracterizamos mais formalmente isto que estamos chamando de “discurso de resistência”.
8. Conforme Orlandi (1987) “o discurso da seriedade é uma fala de chefe, dita do lugar da autoridade, seja ele real ou presumida como tal.”

9. A lista dos textos utilizados encontra-se na bibliografia.
10. Rodari, no capítulo "erro criativo", de seu livro **Gramática da Fantasia**, apresenta uma abordagem semelhante.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, R. (1977) **O prazer do Texto**. Perspectiva, São Paulo.
- BARTOLOMEU, C. (1988) **Correspondência**. Miqilim, Belo Horizonte.
- COLASSANTI, M. (1985) 'Palavras Aladas', em **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Nórdica, Rio de Janeiro.
- GUIMARÃES, E.J. (1983) 'A relevância e o objeto da lingüística', em **Boletim 4, ABRALIN**, maio.
- HENRY, P. "Theoretical Issue Behind Michel Pêcheux's Analyse Automatique du Discours". (Introduction to the English Translation fo M. Pêcheux's A.A.D.), versão brasileira, no prelo.
- KATO, M. (1983) 'O ensino de língua após a implantação da Lingüística', em **Boletim 4, ABRALIN**, maio.
- MARIANI, B. e SOUZA, T.C.C. 'A Normatização do português: uma questão histórica', em **Anais do IIIº Encontro de Professores de Redação do Rio de Janeiro, PUC-RJ**.
- ORLANDI, E.P. (1987) **A linguagem e seu funcionamento**. Pontes, Campinas.
- _____. (1983) **Discurso e leitura**. Cortez, São Paulo.
- ORLANDI, E.P. e SOUZA, T.C.C. (1988) 'Língua imaginária e língua fluida' em **Política Lingüística na América Latina**. Pontes, Campinas.
- PÊCHEUX, M. (1969) **Analyse Automatique du Discours**. Dunod, Paris.
- ROCHA, R. (1981) **O que os olhos não vêem**. Rio de Janeiro, Salamandra.
- RODARI, G. (1982) **Gramática da fantasia**. São Paulo, Summus.