

## SALA DE AULA DE LÍNGUA E PRÁTICAS CIDADÃS

MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA  
(UFRN)

### ABSTRACT

*This paper discusses the teaching of mother tongue as an instrument which may contribute to make language classrooms a space to citizens's practices. Bakhtin's language conception, being incorporated to the curriculum of future teachers, is presented as a possibility to provide adequate contribution to this subject.*

### INTRODUÇÃO

No horizonte das teorias pedagógicas e educacionais, ao se discutir questões de ensino e aprendizagem, ressaltam-se cada vez mais a questão da responsabilidade da escola e seu compromisso com a construção da cidadania. Um exemplo marcante pode ser observado no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que ao tratar dos temas transversais, afirma

*O compromisso com a construção da cidadania, pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.*

*Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (Temas Transversais: 1).*

Revisita-se pois o papel da educação, enfatizando-se a discussão de determinados conteúdos, de estratégias de ensino a serem adotadas, e, também, o próprio conceito de cidadania, cujo conceito clássico, composto de direitos jurídicos, políticos, e sociais (Marshall, 1976), passa a incorporar o direito ao acesso aos bens culturais. Isto porque, no dizer de Castells (1996), nas sociedades organizadas em redes, as relações sociais não são apenas de exploração, mas também de exclusão, de forma que o exercício da cidadania passa pela compreensão da importância de construção pelo indivíduo de sua identidade cultural, política e profissional.

Neste sentido, é que os currículos, entendidos como instrumento de viabilização de políticas públicas, lugar onde se processam, se produzem, se transmitem conhecimentos, constroem-se subjetividades e identidades, constituem-se espaços privilegiados de seleção dos conhecimentos adequados e necessários ao exercício de práticas cidadãs. Práticas que significam introduzir os educandos no contexto do debate ético, fomentado por processos de ensino e aprendizagem, que levem a formação do sujeito crítico, reflexivo, autônomo, dispensando, portanto, as dicotomias entre processos pedagógicos tradicionais e novos, conteúdos e métodos, dimensão política e técnica do ato de ensinar.

Retomando a proposta dos PCNs, encontramos, nos procedimentos metodológicos sugeridos no texto do tema transversal “Ética”, indicações para fazer o aluno

*perceber e respeitar o fato de existir, num grupo, diferentes opiniões, desejos e idéias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem sendo o seu próprio um deles; usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de idéias e na busca de solução de problemas; espera-se que o aluno seja capaz de expor seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido, coloca-se “no lugar do outro” para compreender seus sentidos e razões e posicionar-se de maneira flexível.*(PCNs-Ética :34)

Um olhar sobre os currículos dos cursos de Letras e suas grades curriculares faz-nos perceber que a forma na qual estes se organizam dificilmente atenderá a um tal processo de ensino. As grades curriculares, no caso específico das disciplinas relacionadas à questão da língua, em sua grande maioria, permanecem assentadas em concepções tradicionais de linguagem. Ressentem-se de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (Geraldí, 1996), desconhecendo que os processos de ensinar e aprender línguas significam, sobretudo, engajar-se na construção social do significado (Moita Lopes, 1996).

Mais especificamente, a pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna e sobre a formação de professores revela a hegemonia de um conceito de língua como estrutura, caminhando os avanços, no máximo, até a ênfase na organização sintática-semântica-pragmática do texto, os mecanismos de textualização (Oliveira, 2001 a). Fatos estes reforçados e complementados pelas vozes de professoras, sempre recorrentes em suas críticas ao processo de sua formação inicial, seja no que se refere aos “saberes específicos”, seja ao “saber-fazer”, apontando dificuldades com a noção do que seja escrever e lamentando-se das leituras com as quais não tiveram oportunidade de se confrontar. Afirmam e reafirmam a necessidade de uma formação docente que as permita contribuir com a formação de cidadãos reflexivos, críticos, e que as insiram na categoria de mediadoras no processo de construção do conhecimento (Oliveira, 2001b).

Perguntamos, então, que reflexões este profissional fará sobre sua prática, se seu processo de formação dispensou determinados saberes? Como se significar enquanto um profissional que, nas atividades do cotidiano da sala de aula de ensino da língua materna, contribua com práticas cidadãs?

Neste quadro, nossa sugestão, para que o ensino da língua materna venha a funcionar como elemento relevante na superação da inoperância da instituição escolar, é que os Cursos de Formação de Professores assumam um determinado posicionamento

e uma determinada concepção de linguagem. Isto é, organizem-se de forma a oferecer ao profissional instrumentais teóricos e metodológicos apropriados, que lhe permitam refletir sobre seus saberes, tantos os específicos de sua área, como aqueles da “ação pedagógica” (Gauthier, 1998), constituindo-se concretamente em um intelectual, em processo contínuo de formação, (re)elaborando seus conhecimentos a partir de sua experiência e de suas práticas (Schön, 1992).

Atender a este direcionamento, a nosso ver, faz-se necessário que os currículos dos cursos de formação, organizem-se em torno de uma concepção de linguagem que, ao mesmo tempo, abrigue uma teoria do sujeito não-assujeitado (Geraldí, 1996; Faraco e Negri, 1998), e, que, de outro, de ordem do ensino da língua, permita ao docente ultrapassar a noção restrita do que o texto é para aquela que busca o que o texto diz e significa, em outras palavras, implica em conceber a linguagem como uma prática social, configurada na noção de discurso (Bakhtin, 1975, 1992, Fairclough, 1992). Ou seja, uma outra base formativa para o professor de língua materna, que permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo.

Contudo, é preciso ressaltar que a orientação apresentada pelos PCN para a discussão dos temas transversais no espaço da sala de aula de língua materna, remete, em sua maioria, apenas para o rompimento de atitudes preconceituosas relacionadas às variantes que escapam à norma culta, para questões de bilingüismo, enfatizando a necessidade de se conhecer/reconhecer **a estrutura e o uso** destas línguas variadas, como uma forma de compreender e valorizar a pluralidade da cultura brasileira, conforme explicita o documento sobre “Pluralidade”,

*“...Tratando especificamente da temática das línguas, abrem-se muitas possibilidades de transversalização... por exemplo, pela valorização de diferentes formas de linguagem oral e escrita, pelo respeito às manifestações regionais... Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, com também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse programa rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas... Saber da existência de diferentes formas de bilingüismos e multilingüismos, presentes em diferentes regiões assim como ver-se reconhecida e presente neste tema transversal...” ( PCNs-Pluralidade: 20)*

Na verdade, percebemos que mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais a compreensão de que as línguas têm uma natureza histórica, constituída na e pela interlocução verbal, nos diversos espaços sociais, nos documentos que tratam dos temas transversais apresenta-se restrita à natureza das variantes lingüísticas, em uma formulação próxima da sociolingüística laboviana, cujas estruturas e usos diversos a escola deve referir-se. Esta compreensão, a nosso ver, estende-se ao próprio documento sobre Língua Portuguesa, que apesar de considerar que aprender a língua não é só aprender palavras, mas também seus significados culturais, e que “...Produzir linguagem significa produzir discursos”, produção esta que “... não acontece no vazio...”, contudo o que se espera com este ensino, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, é que os alunos, “...adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter

*acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado...*” . Em outras palavras, um uso da linguagem como instrumento, domínio de estruturas e adequações de uso. Longe portanto da linguagem como discurso, que a nosso ver, apenas alcança-se quando as atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua ultrapassam as ações (Geraldí, 1996) que o sujeito realiza **com** a linguagem, como as de avaliar, persuadir, informar, e passar a se considerar também atividades que digam respeito às ações realizadas **sobre** a linguagem, tais como os processos metafóricos e metonímicos, as paráfrases, e, às ações **da** linguagem, àquelas que delimitam sistemas de referências, visões de mundo, posições de sujeito.

Pensando assim, é nosso interesse discutir como as bases teóricas do dialogismo bakhtiniano poderão vir a se constituir em orientação para um currículo de cursos de formação de professores de língua materna, no sentido de possibilitar a formulação de estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula e que levem o processo de ensino e aprendizagem da língua à realização de atividades orientadoras de uma prática cidadã, possibilitando trabalhar com temas transversais, por exemplo, a partir dos próprios textos circulantes em sala de aula. Antes de tudo, queremos deixar claro que não desconhecemos as pesquisas e trabalhos que vêm sendo desenvolvidos com vistas ao ensino e aprendizagem das línguas, à luz dos ensinamentos bakhtinianos, e que a partir dos próprios PCNs, elegeram os gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da língua. Nossa ótica é outra. Buscamos, no dialogismo bakhtiniano, luzes ou como diz Faraco(1996:115), “...ouvir e escutar amorosamente a palavra do outro...” de forma a possibilitar ao ensino da língua materna não se circunscrever a língua apenas a sua estrutura e usos, ainda que diferenciados, nos diversos níveis e gêneros discursivos, e sim que inscreva nos seus objetivos a língua em sua concretude, portanto, como prática discursiva, articulando, nas grades curriculares, os vários saberes docentes necessários para essa travessia.

## EM BUSCA DE ORIENTAÇÕES “DIALÓGICAS”

Concebendo o estudo dos signos verbais inserido no universo dos bens simbólicos, no “mundo da cultura”, o dialogismo bakhtiniano pensa a linguagem como intrinsecamente dialógica e as línguas como heteroglóssicas, estratificadas socialmente, significando pontos de vista, formas de conceptualizar o mundo, cada um deles caracterizados por seus próprios objetos, significados e valores, os quais, forjados nas relações sociais, não são neutros, isto é, não circulam livremente, a partir das intenções de cada falante/escrevente. Constitui-se pois a língua em um movimento contínuo, dialético e dialógico, entre as forças que buscam a unidade e a diversidade, e neste processo, enchendo-se ou esvaziando-se de valores, construídos na dinâmica social e que se materializam em verdades, mentiras, acordos, desacordos (Voloshinov, 1979; Bakhtin, 1975).

A esta heteroglossia, Bakhtin (1975) acrescenta à linguagem um modo de funcionamento dialógico e que pode ser observado em dois momentos de orientação do discurso. O primeiro deles, aquele que acontece no processo de orientação do discurso

para o seu objeto/tema. Neste caminho, o discurso encontra seu objeto/tema habitado, povoado por vozes diversas, algumas iluminando-o, outras obscurecendo-o, mergulha no ambiente tenso do discurso alheio, para lá se constituir, em um processo de interação verbal dialógica. Dele emerge, como um evento singular permeado por algumas daquelas vozes, assimiladas, reestruturadas, modificadas, negadas até. É nessa orientação do discurso para seu objeto/tema, que podemos compreender o alcance da afirmação de que todo discurso é orientado para o “já-dito”. Portanto, como nos ensina Bakhtin,

*“...Nossa fala, isto é nossos enunciados estão repletos de palavras do outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos...”*  
(Bakhtin, 1992:313)

O “já-dito” configura-se como espaço privilegiado para estudo das relações dialógicas, relações marcada por uma profunda originalidade, e que não se resumem em relações de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica. São relações que se processam entre as vozes, as consciências que dialogam, debatem, confrontam-se ou em alguns casos, silenciam as vozes do outro. Relações de sentido por trás das quais existem sujeitos/autores (virtuais/reais), e, que, algumas vezes, parecem anônimas, despersonalizadas. Podem ainda tornar-se mitos, ou manifestar o senso comum, no sentido gramsciano, e, nestes processos de ocultação de sua gênese, conduzindo a processos de reificação, perdendo os sujeitos seus postos, tornando-se objetos (Bakhtin, 1981).

Uma segunda orientação dialógica do discurso é aquela que se direciona para o interlocutor, real ou virtual, o “tu” instaurado pelo próprio discurso, ouvinte ou leitor, cuja futura resposta influencia o meu discurso e a qual me antecipo. Esta dimensão coloca em cena o interlocutor, remetendo para uma orientação para o outro, concebido como aquele que exerce uma atitude responsiva ativa, ou seja, configurando-se como partícipe do processo de interação verbal, exercendo uma postura ativa e não apenas colocando-se como mero receptor. A orientação para o “outro”-interlocutor configura-se como uma orientação para um horizonte conceptual específico, para o mundo específico desse outro, e esta orientação torna-se uma força dentro do enunciado/discurso então produzido. O palco no qual se descortina a interação, neste caso, o território alheio, é o sistema de crenças subjetivas do outro (Bakhtin, 1975, 1992).

A orientação para o discurso do outro e os mecanismos de antecipação relacionam-se à noção de compreensão, a qual para Bakhtin realiza-se em atos distintos, incluindo mecanismos que vão da percepção psico-física do signo, seu reconhecimento, a compreensão de seu significado em língua, contextualmente, até a compreensão dialógica ativa, aquela que implica em juízos de valor. O ato de compreensão implica em ver e compreender a consciência do outro e de seu universo, de interpretar, o que possibilita a antecipação. Compreender é pois ir além, pressupõe o devir (Bakhtin, 1992)

É, nesse processo duplamente e dialogicamente orientado, o discurso, constitui-se no espaço do “já-dito” ao mesmo tempo que determinado pelo ainda não-dito, ambos materializações das vozes alheias.

Duas conseqüências depreendem-se dos movimentos dialógicos. Uma delas reflete-se na concepção de sujeito, que nos é apresentado como aquele que exerce atividades, nesta dupla movimentação de orientação dialógica do discurso. Um sujeito, que em sua relação com o “já-dito”, dialoga com as vozes alheias e que se fazem presentes em seu caminho na direção do objeto de seu discurso e, de outro lado, na relação com seu interlocutor, antecipando-se à atitude de compreensão responsiva ativa de um ainda “não-dito”. No diálogo tenso no qual se constitui, das relações dialógicas travadas com as vozes alheias, o discurso emerge reestruturado, em toda sua singularidade, com marcas de sua individualidade. .

A outra conseqüência diz respeito ao deslocamento da unidade de análise, do pólo da oração/frase, para o pólo do enunciado. Compreendido, em seu dialogismo, que não se confunde com a estrutura formal e composicional do diálogo face à face, o estudo e análise, a ser realizado, passa do nível da oração, de ordem da língua, do sistema, do idêntico, para o enunciado, que é da ordem do acontecimento, do singular, do irreproduzível (Bakhtin, 1992).

Este deslocamento implica em escolhas metodológicas também diferenciadas. A análise para o pólo da oração, e que tem subsidiado sistematicamente o ensino da língua materna, orienta-se na busca daquilo que na língua é sistemático, organizado em estruturas e níveis, considerando os elementos reproduzíveis, operando com categorias pré-definidas. O pólo do enunciado, por sua vez, assenta-se em outras bases. Ultrapassa os elementos reproduzíveis da língua. Comporta o já-dito, as antecipações, as relações dialógicas inter e intra-enunciados, que ocorrem nas fronteiras de pelo menos dois sujeitos, duas consciências. O estudo do enunciado diz respeito tanto a quem o produz quanto para quem se orienta, ele é, no dizer de Bakhtin,

*“...um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, mas dentro dessa fronteiras... ele reflete o processo verbal, os enunciados dos outros, e sobretudo os elos anteriores...”* (Bakhtin, 1992: 319).

Não se confunde com uma forma livre, autônoma, nem se configura como espaço de inteira liberdade do sujeito, pois emerge e constitui-se no espaço e tempo das relações intersubjetivas, e apresenta fronteiras nítidas, demarcadas pela alternância dos interlocutores, a qual depende de elementos variados, tais como situação de comunicação, com interlocutores presentes ou ausentes, virtuais ou concretos, em função dos espaços público ou privado, dos gêneros do discurso primário ou secundário. Por outro lado, todo enunciado comporta um começo e um fim absoluto, o acabamento, e que ao assegurar sua natureza de resposta, é responsável por todas as operações do “querer-dizer” do locutor, pela seleção das escolhas lingüísticas e organização do enunciado, e por sua inserção em um dado gênero do discurso.

Qual então a contribuição de uma tal concepção de linguagem na orientação de um currículo que vise o exercício de práticas cidadãs no espaço da sala de aula? Do ponto de vista teórico, ao assumir uma concepção galileana da linguagem, negando portanto a

língua unitária, afirmando sua estratificação social, esta concepção de linguagem ensina-nos que é preciso habituar-nos à palavra enquanto um fenômeno objetivo, mas ao mesmo tempo intencional. É preciso perceber a forma interna de nosso discurso como permeada pela forma do discurso alheio, seja pelo diálogo com o já-dito seja como o ainda não dito. É preciso ainda perceber que os pontos de vista, as visões e percepções de mundo encontram-se organicamente unidas à linguagem, e que isso tudo apenas é possível se se rompe com uma concepção de língua unitária, língua apenas como um sistema gramatical (Bakhtin, 1975).

Do ponto de vista metodológico, desloca-se a análise de um olhar e de um debruçar-se sobre o texto, que se restringe a processos de identificação, reconhecimento, classificação dos elementos da ordem da língua, para um outro, que remete para identificação de vozes, reconhecimento de posições de sujeito, operações de compreensão e interpretação, pois o significado do enunciado, diferentemente do significado da oração, apenas pode ser compreendido e interpretado no bojo dos outros enunciados, dos outros já-ditos sobre o mesmo objeto/tema, da orientação para a consciência do outro e de seu universo.

Estes dois desdobramentos sugerem, a nosso ver, que o conjunto de disciplinas a compor uma grade curricular de um curso de formação de professores de língua deveria apresentar espaços para um conceito de língua que contemple a heteroglossia e a pluralidade, que considere a exterioridade como sua constitutiva, conferindo-lhe uma natureza histórico-cultural, remetendo, enfim, para uma consciência lingüística na qual os elementos, mecanismos e categorias da língua não se consolidem como abstrações, e, sim como orientadores de abordagens diferenciadas do que sejam ler, ouvir, escrever e dizer um texto.

## **CAMINHANDO DA LÍNGUA PARA O DISCURSO**

Operar com uma tal concepção de linguagem provoca mudanças no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, que passa a levar em consideração não apenas a estrutura organizacional e estrutural da língua, as formas do dizer, orais e escritas, mas pressupõe considerar naquele processo questões relacionadas às posições do sujeito do discurso, à discussão dos valores sociais implícitos ou explícitos nas diversas vozes presentes nos textos circulantes no espaço escolar, à interpretação das relações de poder que subjazem às relações dialógicas entre enunciados e aos quadros de referência do interlocutor potencial, ou seja, incorporar elementos que, alheios ao sistema lingüístico abstrato, são aqueles que remetem para a língua viva, concreta. Possibilita, portanto, penetrar no campo do interdiscurso, remetendo para memórias sociais, como propõe Foucault (1969), instaurando a possibilidade de observar como os sentidos e valores são mobilizados para expressar relações de dominação ou de resistência (Thompson, 1995).

É, ancorada nessa concepção, que o ensino e a aprendizagem das categorias da língua perdem seu caráter abstrato e ganham historicidade, penetrando no campo das práticas discursivas, de forma a perceber, por exemplo, que os processos argumentativos podem ser, além de sua estrutura composicional, objeto de discussão enquanto

elementos da língua que favorecem a legitimação de determinado “status quo”; que a valoração apenas da norma culta pode significar uma tendência em apagar e negar a estratificação social da linguagem, fazendo pesar mais as tendências unificadoras; que as nominalizações podem ser vistas como processos de apagamento de sujeitos; que o uso de genéricos funcionam muitas vezes como naturalização do social; que os elementos retóricos são mecanismos de antecipação à resposta do outro; que o movimento do diálogo com o “já-dito” e a reestruturação da palavra alheia são reveladores de posições de sujeito e de processos identitários. Enfim, longa seria a listagem envolvendo elementos, categorias, modos de funcionamento da linguagem, que remetem para as ações que podem ser realizadas sobre a linguagem e pela linguagem e, neste percurso, orientar formas outras de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, estratégias diversas. E, desta forma, possibilitar a introdução dos temas transversais, considerados como aqueles que subsidiam o processo de construção de práticas cidadãs, e sua realização no cotidiano da própria escola, a partir dos textos nela circulantes, sejam aqueles utilizados como material didático, sejam aqueles produzidos pelos próprios alunos, nos diversos momentos de contactos com a linguagem, em sua modalidade oral ou escrita, nos processos de leitura e de escritura.

Concretamente, exemplificamos nossa sugestão, a partir de um esboço de análise de fragmentos de dois textos, produzidos por alunos da oitava série de uma escola pública, sobre o tema “pena de morte”. Ambos os alunos posicionaram-se contrariamente à aprovação da lei que permitiria o uso daquele instrumento de punição no Brasil e, em ambos os textos, o ponto de partida para o processo argumentativo foi o de questionar aqueles que defendem esta forma de punição, fazendo uso de argumentos de ordem unicamente emocionais. No entanto, as posições de sujeito assumidas, as relações dialógicas com o já-dito, manifestadas na forma de reestruturação do discurso e a imagem do possível interlocutor, são bastante diferentes, revelando as ações da linguagem, campos ideológicos, sistemas de referência distintos.

O Texto 1 apresenta o tema como “... *um assunto que pode parecer simples, muitos se deixam levar pela emoção, mas esse tema deve ser olhado e analisado com muito cuidado*”, usando recursos lingüísticos como os modais “poder parecer”, “dever ser”, seguidos de processos de qualificação, “simples”, e “com muito cuidado”. Esta forma de ação com a linguagem possibilita-nos interpretar uma discordância com os pontos de vista de seu provável interlocutor sem, no entanto, desqualificá-lo. O mesmo não acontece no Texto 2, que introduz o tema, antecipando-se a seu interlocutor, através de crítica explícita àqueles que “...*deixando a emoção falar mais alto saíram às ruas pedindo a pena de morte...*”.

A continuação da leitura evidencia que a fonte dos argumentos, os campos discursivos da memória social, origem do “já-dito” são novamente os mesmos nos dois textos, ou seja, a pena de morte não pode ser solução no Brasil, principalmente pelas desigualdades sociais e, principalmente, pelo mau funcionamento da justiça, que favorece os detentores de privilégio. Porém, mais uma vez, as ações com a linguagem apresentam gêneses diferentes para as ações da linguagem. Enquanto que o Texto 1 apresenta predominantemente o uso de modais atenuados, “...*devemos levar em conta que a justiça não é perfeita...*”, e de estruturas interrogativas condicionais, “...*Será que*

*esse preso não seria mais útil se trabalhasse para ajudar o estado? Será que um homem não poderia ser morto injustamente?...*”, o Texto 2 traz à tona vozes também questionadoras das desigualdades sociais, permeadas por outras provenientes do campo religioso, fazendo uso contudo de assertivas, generalizações, como podem ser vistas nos exemplos, “...Num país como o Brasil onde a justiça é falha nunca se poderá implantar a pena de morte. Ninguém tem o direito de tirar a vida do outro, só DEUS.

E, remetendo para o sistema de referências apontado, já no início do texto, concluem, o autor do texto 1, pela afirmação de que é, “... *totalmente contra a pena de morte, apesar dos vários crimes bárbaros que acontecem todo o dia...*”, e o texto 2, coerente com seu posicionamento, fazendo uso de imperativos e categóricos, como podemos perceber no fechamento do texto “... *Falem o que falar, eu sempre serei contra a implantação da pena de morte...*” Em síntese, embora o objeto do discurso seja o mesmo, os campos discursivos da memória social ativados também os mesmos, as posições do sujeito e os sistemas de referência fazem a diferença.

Este novo modo de olhar o texto, não significa voltar ao estudo dos conteúdos, mas sim, em compreendendo a linguagem como uma prática discursiva, possibilitar que, em sala de aula, a partir dos próprios textos produzidos pelos alunos, realizem-se discussões sobre práticas cidadãs, questionando suas formas, sua relação com o outro, por exemplo. Nos fragmentos de textos mencionados, percebemos que, embora defendendo os mesmo direitos, no caso, o direito à vida, com base em argumentos éticos e morais, os textos fazem ressoar vozes e posições de sujeitos bastante diferenciados talvez exatamente porque, ao se constituírem como sujeitos, isto se processou e se processa através de relações sociais, de práticas discursivas, diferenciadas também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta, que aqui discutimos, é uma tentativa de colocar em debate o nosso fazer pedagógico, principalmente dos profissionais do ensino da língua materna, e a necessidade de, nos dias de hoje, articular cognitivamente e historicamente o saber, o saber-fazer e o saber ser, na direção de contribuir com a construção de práticas cidadãs que se apoiem em valores éticos e plurais.

Na verdade, é um desafio na busca de, através do ensino da língua, contribuir para a construção de outros sentidos, outras significações. Um ensino orientado para outros procedimentos metodológicos em sala de aula, aqueles que possibilitem ao aluno e futuro professor distanciarem-se do seu próprio texto ou do texto alheio, para nele reconhecerem suas vozes e aquelas alheias. A postura a se assumir diante de tais questionamentos pode fazer a diferença. Uma que perceba o ensino de língua apenas como um objeto autônomo, cujas leis internas precisam ser conhecidas, outra que perceba o ensino da língua como uma prática discursiva, de natureza social, sem dispensar o domínio de sua organização estrutural, mas que compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista, discordar, concordar, ocultar valores, naturalizar o social, desvendar mitos. Isto significa assumir uma

concepção sócio-histórica do discurso, pensando e articulando orientações pedagógicas e didáticas, de forma que a cultura escolar, concretizada em currículos, direcione uma formação de profissionais capazes de pensar a língua em sua complexidade. Significa ainda propor um novo olhar sobre os conteúdos que compõem o conjunto de disciplinas relacionadas à linguagem, incorporando à língua sua dimensão heteroglóssica e plurivalente, e nessa direção permitir outras estratégias nos processos de ensino do que seja ler, escrever, ouvir e dizer. Um processo de formação que ao alcançar as ações da linguagem, mergulhe, como diz GERALDI ao parafrasear Palomar (Calvino, 1994), “... em seu mar contínuo de discursos, para sentir a onda e, vivendo-a, compreendê-la em seu movimento...” (GERALDI, 1996:22).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CALVINO, I. (1994). *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CASTELLS, M. (2001). *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polite Press.
- FARACO, C.A. (1996). O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In C. A. Faraco, C. Tezza e G. de Castro (orgs) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPr.
- FARACO, C.A. & NEGRI, L. (1998). O falante, que bicho é esse afinal? *Letras*, 49. Curitiba.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Du Seuil.
- GAUTHIER, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora Unijui.
- GERALDI, J.W. (1996). *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARSHALL, T.H. (1976). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOITA LOPES, L.P.da. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, M.B.F. de. (2001a). O Ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das Professoras. In L.Passeggi e M.S.Oliveira (orgs), *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. São Paulo: Terceira Margem.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Os saberes disciplinares e a construção de processos identitários em professoras de língua materna. *Revista da ANPOLL*, n.10. São Paulo, pp. 245-264.
- NÓVOA, A. (1992). Relação Escola – Sociedade. Novas Respostas para um velho Paradigma. In *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. NÓVOA (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Portugal.
- THOMPSON, J.B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes.