

DO DIÁLOGO À AÇÃO:  
POR UMA METODOLOGIA SEMPRE ATENTA

*Regina Maria Gregório*  
UEL

A presente análise foi efetuada a partir de um estudo realizado em 1995, na Região Norte do Paraná, com 556 professores de Língua Portuguesa a propósito dos planos da Secretaria de Educação para um ensino de inspiração interacionista. São aqui discutidos os aspectos que dificultam a transposição que os professores devem fazer de sua prática tradicional, para as teorias recentes. Oferece sugestões quanto ao método a ser aplicado e apresenta melhores definições para dirimir dúvidas.

Se o professor se apropriou do discurso interacionista, isto poderia, em princípio, ser festejado, não fosse o que realmente acontece quando esse professor se acha face a face com o aluno e o texto. O que se pode crer é que, ao menor sintoma de insegurança metodológica, o docente abandona qualquer refinamento de conteúdo em favor da gramática normativa, dentro da qual reside sua segurança, suas certezas e suas possibilidades de definir o certo e o errado. Trata-se, nada menos, do que explicar como se daria a transposição entre teoria e prática. O ensino passa a ser estruturado, a partir de agora, dentro da pragmática, que trata do uso da linguagem e o relacionamento com o usuário, ao mesmo tempo que descreve atos de fala e enunciações comunicativas.

Há infinitas formas de pôr em prática os conceitos interacionistas. No domínio da língua oral é importante garantir que:

<b><i>Signum</i></b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
----------------------	----------------------	----------	------	--------

- o aluno consiga ouvir a voz do outro e ajustar seu próprio discurso que, conforme Bakhtin se consolida na menção de que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (1986:113).

- esse domínio de oralidade deve-se reproduzir em outro padrão, desta vez o culto. Isso significa sensibilizar o aluno para diferentes variedades, sem apelo ao antigo certo/errado.

No domínio da leitura, uma aula deveria conter espaço para que o aluno trave diálogo com o texto, nele reconhecendo uma maneira de ver o mundo. Novamente Bakhtin (1986) comparece para tornar mais precisos os termos: o domínio da língua escrita era caracterizado, na visão tradicional, como “escrever para o professor ler e dar nota...” Na aplicação interacionista o aluno passa a escrever porque “tem algo a dizer para alguém.” Assim, o aluno se transfere para a posição de:

- traçar o perfil de seu leitor para saber a quem está escrevendo;
- colocar-se no lugar do leitor quando escrever;
- compreender as diferenças entre a língua oral e a língua escrita.

Esse enquadramento é ilustrado exemplarmente por Bakhtin (1986: 123):

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta,

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

É indispensável que o professor perceba o processo pelo qual está construído o texto com que irá trabalhar. O aluno, por seu lado, também penetrará nesse universo de produção do texto, aprendendo a decompor e recompor textos propostos para análise.

A análise lingüística considerada como método por excelência do trabalho com a visão interacionista é bem caracterizada em Geraldi (1991: 241):

No trabalho desenvolvido com professores, a questão da “análise lingüística” é um “calcanhar de Aquiles” no decorrer de todo trabalho de mudança de perspectiva no ensino. Isto pode ser atribuído:

a-) à necessidade que sente o professor de um terreno sólido sobre o qual assentar seu ensino; b-) à destruição sistemática, na própria formação do professor, de suas intuições de falante que o levam a pensar que ensinar a língua é ensinar a metalinguagem, sustentada em

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

argumentos de autoridade e não em refletir ainda que intuitivamente sobre a língua.

As inibições do professor com a análise lingüística têm origem no desejo de sentir-se seguro com os autores consagrados, ou com os quais já esteja amplamente familiarizado. Ao assistir a uma aula, participando de um programa de reciclagem que lhe transmite a metodologia, esta é considerada mais uma receita que, à primeira insegurança de uso, é imediatamente abandonada. É o que decorre do fato de que não há o acompanhamento, durante o referido curso, do amadurecimento da reflexão. O professor de língua portuguesa acredita que está ensinando efetivamente para o aluno, porém, o que na realidade acontece é que esse aluno não é transformado num usuário competente da língua.

Portanto, a pergunta fundamental é, como transformar algo abstrato e geral como as expressões típicas da visão interacionista em algo concreto e observável como um exercício e tarefa de casa de uma aula habitual? Eis um movimento no sentido de eliminar imprecisões. Pode-se começar a falar de competências e da necessidade de fugir do senso comum. A partir do momento em que o professor reflete e é capaz de avaliar a que está conduzindo seu trabalho, cria condições para levar a efeito esse mencionado movimento.

Paulo Freire é quem melhor ilustra esse processo, ao afirmar: “Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela” (1993:102).

<i>Signum</i>	Estudos da Linguagem	1	1998	85-100
---------------	----------------------	---	------	--------

Um professor que optou exclusivamente pela aula expositiva e dela tenta tirar resultados, está trabalhando sob uma ótica equivocada, e com essa atitude acaba traindo sua visão de mundo que não reconhece que os tempos atuais prenunciam a visão interacionista em todos os campos de atividade humana.

Gramsci, apud Mochcovitch (1988: 15), opõe o senso comum à filosofia e a uma “ordem intelectual” marcada por unidade e coerência na consciência individual, pois não se baseia numa reflexão crítica. Voltamos a Paulo Freire (1993: 103) para novas considerações:

Começemos pelo contexto concreto. Pensemos em momentos importantes de um dia nosso no contexto de nossa cotidianidade (...). Despertamos, tomamos o banho matinal, saímos de casa para o trabalho. Cruzamos gentes conhecidas ou não. Obedecemos aos semáforos. Se estão verdes, atravessamos as ruas; se vermelhos, paramos à espera. Fazemos tudo isso sem contudo nos perguntar uma vez sequer porque fizemos. Nos damos conta do que fazemos mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados e porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos.

<i>Signum</i>	Estudos da Linguagem	1	1998	85-100
---------------	----------------------	---	------	--------

A resposta à pergunta sobre como transformar a parte abstrata que caracteriza o ensino de inspiração interacionista em ação concreta é dada predominantemente pela capacidade de refletir. O professor nem sempre colabora e compartilha. Cagliari (1992) atribui a tendência à aula expositiva a uma acomodação. Frisa que há professores que não conseguem transformar teoria em prática, nem transformar-se em pesquisador. Se ficar anos ensinando do mesmo jeito vai cansar-se, enjoar e culpar o esquema no qual trabalha e mal remunera, sem reconhecer que está envolvido num processo de rotina. Completa dizendo que o professor que apenas dá exercício para o aluno, mesmo que não seja exclusivamente gramatical, está fazendo uma atividade que não contribui para a construção do conhecimento.

Nesse momento é importante destacar alguns pontos responsáveis pela prática não satisfatória do professor. São os elementos difusos já mencionados que muitas vezes não são revelados. Os professores sentem que algo não vai bem, mas por não saírem de sua cotidianidade (Freire), não têm uma visão do todo, do conjunto, para poderem avaliar a dimensão de cada elemento de seu trabalho e permanecem sempre sem saída.

Um dos elementos difusos que veio à tona foi a questão dos objetivos. O professor, ao elaborá-los, não tem claro o que quer precisamente atingir com determinado objetivo ou ainda quais os conhecimentos que serão assimilados, as habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidos. Redige objetivos gerais e específicos que satisfazem aos parâmetros contidos em propostas de documentos oficiais. O que acontece, no entanto, é que a ação em sala de aula não os concretiza de todo. Numa atitude reflexiva, o

<i>Signum</i>	Estudos da Linguagem	1	1998	85-100
---------------	----------------------	---	------	--------

professor poderá romper com o ritual de cumprir conteúdos programáticos impostos, sem saber a sua real utilidade, e conseguir sair da rotina e do hábito de dar conteúdo pelo conteúdo.

Outro elemento que age dificultando o ensino, apesar de passar despercebido pelos estudos é o abismo que ocorre entre a língua falada do aluno e a língua padrão ensinada na escola. Fala-se em ensinar uma língua-padrão que permita o acesso ao poder para aqueles marginalizados, mas, na verdade, não se trata deste fato. O aluno fala uma língua diferente daquela que vai escrever, a começar pelos motivos que o impelem a escrever, pois na escrita não há diálogos visíveis; há uma fala dirigida a alguém imaginário, sendo a motivação “abstrata, mais intelectualizada e distante das necessidades imediatas” (Vygotsky, 1987: 85).

O difuso está então na necessidade de ensinar uma outra língua. Sustente-se a tese de que embora não de todo indissociável à noção de poder, uma variante mais prestigiada nem sempre é de domínio de uma classe que está no poder, ao qual chegou, ou pelo conhecimento, ou por força de arma de fogo, ou dinheiro. O acesso ao poder se dá também pela capacidade de alguém saber organizar o mundo ao seu redor melhor que outras pessoas, e utilizar essa capacidade em benefício de si próprio apenas, e não necessariamente por saber falar Português.

Não seria exagero afirmar que nas condições em que nos encontramos hoje há os que aprendem Português no Brasil, logo que nascem (muito poucos, talvez só os filhos de professores de Português, como se poderia presumir que professores de inglês também ensinam aquele idioma a seus filhos) e outros, embora em alguns casos bem nascidos, que só tomarão contato com o idioma português

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

na escola. Por razão de óbvio respeito pela língua oficial do país não chamaremos esta outra língua de brasileiro (pelo menos por enquanto). Em relação a esse desconhecimento da efetiva realidade lingüística do país, podem ser lembradas as tendências de raiz romântica que chegavam mesmo a defender uma “língua brasileira”. Não significa mudança fonética ou de desinências nas palavras quanto a concordâncias e flexões, mas de retirar do “status” de pura gíria, expressões de circulação em nosso meio, que já afastaram expressões que se preservaram em Portugal, mantidas, estas últimas, exclusivamente, pela forma de ser e de pensar daquele país.

O que ocorre, de fato, nas escolas públicas do Brasil (e isso se ainda não mereceu a devida atenção mais cedo, com certeza se constituirá numa alternativa de reflexão até o momento não explorada) é que o professor precisa ensinar a Língua Portuguesa (lusitanamente, veja-se a esse propósito a exemplificação que costuma figurar nas gramáticas), para pessoas que não têm a cabeça lusitana, não são de nenhum modo tradicionalistas ou formais no emprego do idioma como ainda o são os habitantes da ex-metrópole. Reside aí um entrave para o professor, o que faz pensar e retomar Genouvrier & Peytard para quem é esse movimento da fonia para a grafia que pode fundamentar o ensino de Português.

No caso aqui descrito, ao restringir o objetivo do ensino a um aperfeiçoamento de padrão, supondo ser possível à escola fazer qualquer falante evoluir para falante de português, sem reconhecer que há um padrão de português que não será atingido nunca, a não ser pela leitura (de materiais bem escritos em português) porque não é falado no país, perde-se a compreensão de que o que se aprende

<i>Signum</i>	Estudos da Linguagem	1	1998	85-100
---------------	----------------------	---	------	--------

de gramática, para a língua que realmente falamos, nem sempre se sabe onde se vai aplicar. Se se reconhecesse que não há uma fala genuinamente portuguesa no país, cada noção gramatical passa a fazer sentido, não para nossa língua, mas para o português (mais lusitano) que estamos buscando conhecer.

Nesse momento os elementos difusos não podem ser esquecidos, uma vez que se o ensino não consegue sucesso pelas vias metodológicas conhecidas, mesmo a linha interacionista, mais recente, é importante considerar um conjunto de fatores não evidentes à primeira vista.

Para uma melhor caracterização desses elementos, buscou-se uma forma de nomeá-los para, através de definições, tentativas, compreender sua natureza e influência:

Corretivo implacável: o professor está sempre em cima de algo a ser corrigido. Trata-se de algo que acompanha sem necessariamente anunciar-se. Dificulta ou impede que o aluno sintá-se à vontade. Há a necessidade de uma luta interior para que esse lado supere o desconforto de efetuar uma atividade sobre cujo resultado não se pode prever a reação e a avaliação por parte do receptor, neste caso o professor. Incapaz de influir neste tipo de condição, este último acaba por atribuir a tendência do fracasso, ao aluno.

Síndrome do desconto: “- Quanto minha professora vai descontar por este acento que não coloquei, por essa pontuação que fiz inadequadamente...- Entrego meu trabalho sabendo de antemão que voltará todo repleto de marcas significando rebaixamento de meu conceito.” Essa idéia de produção de textos, associada a *ajuste de contas* ao controle gramatical, impede que a escrita ocorra naturalmente.

<b><i>Signum</i></b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
----------------------	----------------------	----------	------	--------

Senso de algo inatingível: sensação de que nunca se chegará a dominar o Português correto. Esse pensamento caminha lado a lado como uma espécie de sombra, na crença de que aprender Português é difícil ou quase impossível. Culpa-se o eventual número de exceções, a estruturação das frases, e outros empecilhos.

Ao descobrir a pouca utilização de aulas gramaticais na metodologia interacionista, o professor costuma reagir negativamente. Alguns pontos merecem reflexão. Ao longo dos anos em que vem dando aulas, o professor teve oportunidade de aprender tudo o que não aprendera durante seu curso de graduação. O mesmo aconteceu com seu contemporâneo de ginásio que se tornou engenheiro, médico ou professor de outra disciplina, que se tornaram especialistas em suas matérias e esqueceram o português gramatical que aprenderam. O professor de português a que estamos nos referindo julga que só sabe o bom português que sabe porque pertenceu a uma época em que *de fato se ensinava Português...hoje não mais...* As aulas eram ricas em análise. Julga que o aluno dos dias de hoje está impossibilitado de semelhante conquista.

Se, no entanto, esse mesmo professor de português se colocar na posição de seu colega de matemática que eventualmente faz a mesma crítica: *naquela época sim é que havia Matemática...* vai descobrir, se olhar para o interior de si próprio que passaria vergonha diante de um aluno de primeiro grau moderno, pois já se esqueceu de toda a Matemática que aprendeu, não por desleixo mas porque seus estudos subsequentes não exigiam matemática.

Um novo conceito de usuário competente pressupõe a fase preliminar da aquisição de linguagem que não está sendo vista. De tanto desejar esse usuário competente,

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

esquecemo-nos de deixá-lo à vontade para conseguir pela via de seu próprio ritmo. Qualquer produção tem um bastidor, que não é nada ordenado, mas que é básico para sua realização. Fala-se portanto na valorização do processo ao invés do produto.

O ateliê de uma costureira, por exemplo, é repleto de retalhos caídos ao chão, papéis que são cortados como moldes, restos de lantejoulas utilizadas em bordados, tudo num completo caos, uma completa bagunça. Mas no momento marcado, eis a roupa, de caimento perfeito, bem passada e elegante, sendo entregue à cliente. O mesmo se pode dizer da oficina de um mecânico: chaves espalhadas por todos os lados, parafusos, graxa... Mas se esse mecânico é experiente, elimina o problema de um automóvel. Por que então não admitir que o aluno também tenha seu momento de *desordenamento*, de caos inicial, que mais tarde será transformado num texto organizado, num trabalho delineado?

Estes são alguns dos elementos difusos dos muitos que não se percebem, mas que *minam* o trabalho do professor e interferem nos resultados finais. Mesmo com o mais adequado instrumento de ensino, o professor não se livra do risco de seus alunos não atingirem bom desempenho. Há necessidade de *ir mais fundo*, refletir e procurar entender esses elementos não visíveis, para então buscar caminhos que os levem em conta.

A partir das dificuldades e obstáculos que se podem levantar, deve-se tentar uma proposição que abranja o professor, o aluno (principal cliente) e Secretaria Estadual de Educação. A forma de fazê-lo deve pressupor a correlação com a abordagem contida no documento

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

elementos podem ser levantados para uma alteração nas práticas docentes visando à melhoria do ensino de Língua Portuguesa, no Paraná, e com isso obter maior aproveitamento dos recursos que estão sendo mobilizados nessa direção?”

Duas possibilidades se apresentam quando se pensa no processo interno ocorrido com cada resposta fornecida: refletir o que efetivamente o professor faz, ou caracterizar o que esse professor idealiza e acredita (no sentido de ter ilusão) que faz. Elementos contraditórios detectados e já comentados lançaram motivos para suspeita de que o nível do discurso ainda é muito mais forte do que o da predisposição para a efetiva prática. Assim, mais diretamente, se está falando de professores no primeiro caso, já se poderia declarar que a visão interacionista está em pleno uso.

Se, no entanto, ainda for necessária uma sensibilização, fala-se dos que se enquadram no segundo grupo.

Imaginemos que em seu dialogismo interno de que falam correntes da psicologia, das Ciências da Linguagem ou autores, especialmente Bakhtin um professor se dissesse o seguinte:

- Quem não tem objetivos não pode saber para onde está-se dirigindo. Devo, antes de qualquer coisa, fixar essas metas.

- Meu aluno deve ser transformado num ser que não somente receba o texto, mas que componha o texto e sinta conforto na posição de expositor.

- Devo buscar transformar o espaço da sala de aula num local de debate permanente e defesa de pontos de vista. Assim estarei dando conta dos aspectos de oralidade.

- De tão habituado que estou a dar aulas totalmente gramaticais, e pelo fato de que também fui educado dentro dessa metodologia, seguramente vou estranhar

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

o conteúdo de métodos e materiais didáticos construídos de forma a não adotar essa ênfase.

- A funcionalidade dos elementos gramaticais não permite um ensino fragmentado, sob pena de fortalecer somente conhecimentos de estrutura de frase, sem o correspondente desempenho como expositor. Daí a necessidade da análise lingüística, em que poderei mostrar ao aluno a organização do texto e seus recursos como um todo semântico.

- Tenho que ter clara a função da escrita, para não vir a passar uma falsa imagem dela para o aluno. Tenho que promover a quebra do artificial de corrigir e entregar o texto.

- Devo passar para o aluno a noção de que ele escreve para alguém e que isso influencia o que ele vai escrever.

- Cabe a mim criar situações de contato do aluno com a norma padrão, para que este se aproxime dela.

- O mais importante, a respeito da leitura, é a minha consciência de que não há uma forma acabada de processá-la. Não pode apenas haver a decodificação; é importante o diálogo íntimo com o que se lê.

- Jamais perderei de vista que o aluno deve ser avaliado pelo processo e não pelo produto. Ou seja, o grau maior ou menor que separa esse aluno do ideal de transformar-se num expositor (oral e escrito).

- Se atuo em um novo conceito de gramática, conseqüentemente isso deve estar refletido na avaliação. Vou priorizar o texto e, desse modo, não se justifica mais a avaliação fragmentada dos conteúdos puramente gramaticais.

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

- Por que passei a privilegiar o texto? Por seu poder de colocar a língua e a linguagem em movimento, e pela crença de que estou envolvido como agente de um aprendizado focalizando o aluno nesse movimento.

É preciso ter certeza de que o professor está se “abrindo” para estudar e perseguir um nível de conscientização que reconheça que é através da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito. Se o professor for capaz de atingir essa percepção, será desnecessário continuar a dizer-lhe que é importante dar voz ao aluno; as coisas passarão a ser automáticas. Um aluno com voz passa a trazer para a sala de aula sua educação, as pessoas com quem conviveu, os livros que leu, e é nessa interação que constrói adiante suas idéias.

O currículo básico está estruturado de modo a sugerir que o trabalho em sala de aula se processe com a utilização de diversos tipos de texto de modo a exemplificar as diversas formas de linguagem. Um professor consciente da metodologia interacionista concordará imediatamente que é impossível trabalhar com semelhante perspectiva sem promover a participação do aluno em aula. A aula é o espaço para efetuar o diálogo entre autor, leitor e texto, perceber seus subentendidos, estruturar o pensamento.

O aluno que sai da escola com a consciência de que construir-se na linguagem é atingir um dos lados essenciais de sua condição como ser que pensa, sente e age, está apto a atingir qualquer outro fator de sua cidadania.

A proposta de influenciar os cursos de capacitação através do contato com a metodologia interacionista tem a finalidade de eliminar o sentido puro e simples de fornecer a receita, dar notícia de teorias recentes e ponto final. O professor, nesse último caso, acaba retornando à sala de aula e nas primeiras semanas até ensaia algo novo que não sai, porém, da pura intenção. Pouco tempo

<i>Signum</i>	Estudos da Linguagem	1	1998	85-100
---------------	----------------------	---	------	--------

mais adiante, tudo volta ao normal. O que se busca é interferir na organização desses cursos, fornecendo, sim, idéias que funcionariam como paradigmas. Predisposição e atitude reflexiva deveriam ser o produto esperado.

Hoje o aluno deseja um outro tipo de aula. Há um grande anseio no sentido de tornar a escola um local inovador. Com as metas do país com sua nova legislação educacional, um novo perfil de professor deve ser buscado. É matéria que sustentará durante algum tempo esta linha de pesquisa. Uma frase de Paulo Leminski fecharia sabiamente esta exposição: “Quem nunca reflete, só repete”.

#### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEL, 1986.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. “O professor como pesquisador”. II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC-SP, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D’Água, 1993.
- GENOUVRIER, Emile & Jean Peytard. *Linguagem e ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.
- SÃO PAULO. Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau*. CENP, 1986.
- TIPOLO, E. et al. “Língua Portuguesa”. *Curriculo Básico do Paraná*. Curitiba: SEED 1990.

<b>Signum</b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
---------------	----------------------	----------	------	--------

VYGOTSKI, L, S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

<b><i>Signum</i></b>	Estudos da Linguagem	<b>1</b>	1998	85-100
----------------------	----------------------	----------	------	--------