

PELA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Oliveira Miranda Neto*

RESUMO: *Este artigo procura investigar as relações do processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna e a concepção de linguagem interferente nesse processo. Para tal refletimos sobre os conteúdos veiculados neste ensino, bem como sobre o material nele utilizado, além de apresentarmos uma apresentação avaliação crítica da visão metalinguística do ensino do Português. Utilizamos-nos, para isso, dos recursos teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.*

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to investigate teaching/learning relations in First Language Teaching (Portuguese), and the concept of language interfering in this process. Using the theoretical and methodological frame of Applied Linguistics, more specifically Discourse Analysis (French School), we present a discussion about the content to be presented as well as the material to be used for the teaching of Portuguese as a mother tongue. A critical analysis of the metalinguistic view applied in this process is also presented.*

Este trabalho tem por objetivo lançar um olhar crítico em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Elegemos como foco principal de análise as inter-relações professor-aluno e a influência do ensino metalingüístico nesse processo.

Para tal, analisamos alguns materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, além de resgatarmos a própria concepção de linguagem, fenômeno esse que se torna mediador da prática do profissional de ensino.

Optamos por não nos posicionarmos rigorosamente em nenhuma teoria pré-determinada, ou mesmo em nenhuma abordagem epistemológica pura. Ter uma visão que se pretende crítica já nos posiciona claramente nesse processo, do qual tentamos apenas resgatar alguns estudos já realizados e

* Graduando em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia e bolsista de iniciação científica pelo PET (Programa Especial de Treinamento).

outros em andamento. Alegrar-nos-emos se aqui ficarem levantadas algumas polêmicas sobre o tema proposto.

Já é tempo de refletirmos sobre nossa prática de educadores, principalmente numa época em que a própria razão e, conseqüentemente, o próprio conhecimento estão sendo colocados em xeque, ou melhor, sobre como estes até o momento foram encarados, tendo em vista o fato de sermos sujeitos constituídos e constituintes de uma sociedade tão heterogênea.

Este e outros questionamentos tentaremos abarcar no percurso deste trabalho.

UMA TEORIA APRIORÍSTICA

Não é de hoje que a Educação tem se configurado num mero “anexo” dos problemas sociais. No muito, invocam-se questionamentos em torno das más condições de trabalho do professor, das intermináveis filas de matrículas nas escolas públicas, além da incoerência no valor dos salários de alguém que, para sobreviver, tem que “dobrar” ou “triplicar o turno” para permanecer com um salário no nível de suas necessidades.

Nesse contexto, descrito de forma eufemística, há um ponto, ou melhor, um contraponto que reduz significativamente a dinâmica educacional: a superficialidade com que é tratado o processo de ensino-aprendizagem, pautado numa filosofia e numa prática nas quais ensinar é sinônimo de *transmitir*, linguagem é sinônimo de *comunicar*. Sendo assim, aquele espaço de *conflito*, *interação*, *criatividade* e *construção* dá lugar a um espaço de *passividade*, *opressão*, *mecanização* e *reprodução*.

É nesse movimento de idas e voltas que se estrutura uma forte mentalidade no ensino de língua materna, ainda centrada na **gramática normativa** e nos **manuals didáticos**. Sobre aquela, Travaglia (1996: 30) explicita-nos um conceito ao afirmar que:

A gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial (...), apresenta e dita normas de bem falar e escrever(...).

Aparentemente não haveria nenhum problema ou contradição nessa

postura, perpetuada sob a forma de uma imagem que, por sua vez, reflete a chamada **língua padrão**, “abstrata” e “ideal” no processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que língua padrão vincula-se à variante de prestígio, inventariada pelas gramáticas e dicionários (Gnerre, 1985), em oposição às variantes populares, não credenciadas e prestigiadas pelo uso da escrita, como também não previstas por algumas teorias de linguagem.

A exemplo do que afirma Soares (1989: 41):

(...), os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos, em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos lingüisticamente inaceitáveis.

De acordo com essa concepção, temos a formação de um imaginário social, de uma representação lingüística responsáveis pela manutenção e imposição de determinados padrões de comportamento, capazes de atribuir juízos de valor tendo como parâmetro a deficiência lingüística do sujeito e não as diferenças de uso da linguagem existentes na dinâmica social. Isto é, falar de forma diferente da língua padrão é sinal de inferioridade e não de diversidade cultural.

Segundo Dubois et alii (1973: 379), uma concepção de língua baseada nessas características estruturais origina-se em Saussure, afirmando os autores que:

(...) a língua é um produto social no sentido de que o “indivíduo a resgata passivamente”; essa parte social da linguagem é “exterior ao indivíduo”, que não pode nem criá-la, nem modificá-la. É um contrato coletivo, ao qual todos os membros da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiserem se comunicar.

É a partir dessa visão que a Lingüística se torna um sistema epistemológico perfeitamente instaurado como ciência. O estruturalismo, dessa forma, evidencia seus métodos de análise, que, como vimos, dissociam o homem de sua língua, tornando-o passivo perante ela e, ao mesmo tempo, levando-o a percebê-la sob a forma de *recortes sincrônicos*, portanto estáticos e descontextualizados.

Esse dissociar passa-nos a idéia de separação entre o homem e o seu mundo social. A língua, se vista em oposição ao conjunto das interações sociais, torna-se um instrumento externo, predeterminado, que se configura nos planos abstratos do pensamento, ou até mesmo fora dele.

Isso pode explicar a ocorrência, nas aulas de Português, do uso de frases isoladas, ou mesmo de “pseudotextos” para que sirvam ao aluno de modelos de análise sintática, ou, ainda, para preenchimento de lacunas e identificação de categorias gramaticais subjacentes.

Com relação a esses **pseudotextos**, poderíamos caracterizá-los como fragmentos de livros, de artigos, que, por perderem a sua vinculação com o todo textual, deixam de apresentar a sua noção de unidade, uma vez estando fora do seu contexto de origem.

Um exemplo dessa centralização no enunciado podemos perceber em frases isoladas do tipo:

*Um troféu estava vazio*¹

Qual o sentido de realização lingüística desse enunciado?

Poderíamos simplesmente utilizá-la para explicitar a noção de predicatividade, enfatizando a presença do verbo **estar**.

- O troféu - Sujeito
- estava - verbo de ligação
- vazio - predicativo do sujeito

Por outro lado, nenhuma realização lingüística tem razão de ser, caso não se realize numa situação real, concreta, contextual. Que sentido há em se saber a classificação morfossintática de *O troféu estava vazio* (visto na perspectiva do ensino de língua materna), sendo esta uma construção isolada?

Se o objetivo do ensino de Português for treinar o aluno a classificar categorias gramático-normativas, temos um vasto campo de exploração em análises e diagnósticos de categorias lingüísticas. Todavia, se o objetivo é

¹ Faraco & Moura (1992: 53), Língua e Literatura. V.3 - 2º Grau.

centroavante proficiente, tenha que passar vários anos sentado num banco escolar aprendendo teorias e técnicas de como jogar. Após algum tempo, receberá o certificado de jogador e, ao entrar num campo de futebol, percebendo uma realidade que só conhecia pela teoria, não conseguirá dar o primeiro chute. Ao contrário disso, se desde os primeiros momentos começar a treinar em campo, descobrindo as regras do jogo, caindo, se machucando, “sacando” as intenções nos lances do adversário, as condições de produção desses lances, certamente virá a se tornar um jogador proficiente. Quem sabe, se nessa escola houvesse espaço de discussão e liberdade, poderia ele modificar algumas regras, construindo e desconstruindo seus lances de acordo com as suas condições físicas, seus reflexos, sua realidade: cada jogador usando sua chuteira, sua bola, sua camisa, sua CRIATIVIDADE.

E a teoria?

Essa viria paralela ou posteriormente aos treinamentos, às experiências de mundo dos alunos ensinando a alguns lances clássicos, jogadas possíveis, histórias de gols sensacionais, técnicas de lançamento, tudo partindo da prática, do contato direto com o jogo. Indicando aos jogadores que, caso não venham a praticar determinado lance, ou deixem de respeitar certas regras, não conseguirão espaço para serem reconhecidos, e mesmo se não forem, ali, naquela escola, todos são respeitados, pois cada um possui as suas próprias habilidades que não os tornam melhores ou piores, mas diferentes.

PELA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Para Geraldí (op.cit: 38),

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade lingüística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social.

Diante desse quadro, podemos perceber que é no uso e na interação com a linguagem e não falando ao seu respeito que nos constituímos enquanto sujeitos. Todos somos jogadores que apresentam suas próprias habilidades e, a partir delas, tentam marcar seu espaço de poder na sociedade em que vivem.

possibilitar a proficiência e domínio da leitura e da escrita, não há motivo de se descontextualizar algo que só se configura, determina e é determinado no plano contextual. É por isso que um ensino de língua que vise à formação crítica do indivíduo, mas que se circunscreva à metalinguagem, corre sérios riscos de estar se contradizendo.

A falta de contexto e significação para o aluno explicitam-lhe uma língua distante dos enunciados produzidos nos confrontos sociais, ou seja, nas interações interindividuais, nas intenções denunciadas pelo uso e construção de uma linguagem contextualizada, na qual e com a qual nos constituímos enquanto sujeitos.

Através de uma língua abstrata, de estruturas convencionais utilizadas para a comunicação, ou ainda *vista enquanto prisão do homem* (Geraldi, 1996), percebemos um sujeito que se desvincula do seu processo de construção. Não percamos de vista, ainda, o uso (ou imposição?) de manuais didáticos produzidos por uma realidade “ideal” e transferida a diversas culturas que se configuram como realidades distintas.

Certamente não resta outra saída ao professor senão a de perpetuar um saber destinado a diferenciar, identificar e nomear classes de palavras, orações, períodos, decorar regras de funções sintáticas, inúmeras regências sobre as quais se poderia refletir num contexto próprio ao conhecimento prévio dos educandos.

Quando nosso aluno diz ou escreve: “vamos no cinema”; “vamos assistir o jogo de futebol”, ele não está quebrando as regras de sua língua (sua organização mínima para se tornar compreensível pelos falantes). Tanto é verdade que sua fala é perfeitamente compreensível a qualquer falante nativo, ou mesmo estrangeiro. O *problema* não está, como percebemos, no romper com as regras da linguagem, e sim em não se utilizar de uma norma inventariada, credenciada por toda uma convenção social.

Cabe ao educador propiciar a seus alunos a utilização de suas respectivas variantes lingüísticas, pois estas fazem parte de toda uma história de constituição como sujeito.

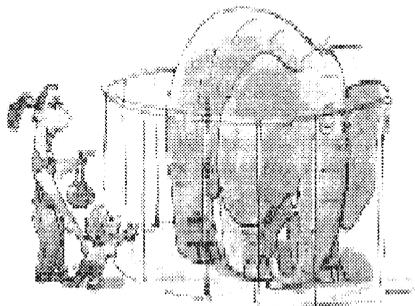
Dessa forma, seria interessante partir do saber de mundo que o educando traz para a sala de aula (essa diversidade cultural), além de permitir

que espaços de reflexão se instaurem na sala de aula, tendo por objetivo possibilitar que o indivíduo perceba a existência de uma variante de prestígio que o obriga, se quiser penetrar no “mundo das palavras”, a utilizar, no contexto escrito principalmente, ou em situações estratégicas (conferências, conversas com pessoas ilustres) variantes do tipo: “vamos **ao** cinema”; “vamos assistir **ao** jogo de futebol”.

Com isso, é importante que se permita ao aluno construir as próprias regras do *jogo lingüístico*, caminhando na e com a linguagem, “sacando” os mais variados sentidos de um texto através da sua leitura, assim como na sua produção. Isso possibilitará a existência de um sujeito actante na sala de aula e no contexto social (se é que podemos separar as duas coisas), permitindo que a língua se apresente como algo concreto, dinâmico e presente em sua (do aluno) realidade.

Ilustrando um mundo distante do educando, os manuais didáticos acabam desconsiderando uma série de referenciais do EU-ALUNO, impondo-lhe um outro EU-VIRTUAL, que desconsidera o conhecimento de mundo e a realidade que permeiam a existência daquele.

A figura abaixo foi extraída de um livro didático utilizado no ensino de língua portuguesa no 1º grau, destinado especificamente ao ensino de 5ª série.



Se atentarmos para os detalhes da ilustração, descrevendo seu enunciado (sua forma), perceberemos a presença de três personagens: a *mãe*, seu *filho*, e um *elefante*. A cena se passa num zoológico. Observemos também as roupas, a expressão das personagens. Parece que a criança vive um

momento de alegria, de descoberta, ao ver um animal tão grande a sua frente. Por outro lado, a gravura reflete a expressão triste do animal, pelo fato de estar preso, longe de seu hábitat natural.

Juntos, agora, vamos construir os sentidos desse enunciado, isto é, o que está por “trás” da ilustração, aquilo que só pode ser percebido na **contraleitura**, no **mundo implícito**, no **plano ideológico** determinante e determinado pela dinâmica da interação entre leitor e texto.

As personagens mãe e filho seguramente não estão inseridas nas classes sociais menos favorecidas economicamente. As roupas limpas, o brinco, a bolsa, a aparência física descartam a possibilidade de eventuais dificuldades de sobrevivência. Nota-se o estado de alegria no relacionamento entre pais e filhos. Ainda poderíamos nos permitir perguntar como conseguiram dinheiro para visitar um zoológico (caso seja pago). Ou mesmo discutir os problemas de ordem ecológica: o desequilíbrio ambiental presente ao demonstrar a violência contra animais, aprisionando o elefante.

Após estas observações, é importante que não nos prendamos apenas a uma única leitura, pois são possíveis várias outras - o limite delas se encontra na própria comunidade interpretativa² presente no processo de construção dos sentidos. É necessário, nessa dinâmica, “sacarmos” quais são as intenções subjacentes em se colocar uma gravura, permitindo a construção de todas essas leituras que permeiam os planos ideológicos constituintes da própria função do livro didático, elemento presente no mundo de professor e alunos, que, muitas vezes, não possuem espaços para refletir criticamente sobre o material pedagógico usado nas diversas instituições de ensino.

Quem já viu um elefante algum dia? No Brasil é comum existirem elefantes? O zoológico é um lugar de fácil acesso aos nossos jovens?

Muitos dos leitores que já tiveram oportunidade de viajar para o exterior ou conhecer algum zoológico, circo, etc, dirão que sim. Mas certamente haverá muitos outros leitores que responderão negativamente. Buscar as causas dessa oposição é resgatar a memória dos problemas sociais, das lutas de classes, entre outros fatores.

² De acordo com Braga (1990), uma comunidade interpretativa é composta de sujeitos que compartilham um mesmo foco seletivo de informações no processo de leitura.

Os pais hoje em dia têm tempo para passear com seus filhos? E aqueles que são obrigados a trabalhar a semana inteira para sobreviver à custa de um salário e têm que sustentar toda uma família morando numa cidade cuja paisagem denuncia a fome, a seca, a caatinga como vegetação predominante, tão diferente das pastagens, das florestas e dos elefantes da África?

Para Vu (1975: 30, apud Faria, 1996: 70):

A contradição realidade-discurso encontrada no livro didático é própria da ideologia burguesa, é uma influência antidialética sobre o pensamento, o discurso não é ilusório, o que é ilusório é considerar a produção intelectual desligada da base material, com vida própria.

Nas aulas de língua portuguesa não se deve desprezar o livro didático, que é às vezes, o único material (quando existe) a que os professores têm acesso. O que não se deve é retirar a liberdade tanto do professor quanto do aluno de questionar o próprio material usado durante as aulas.

É arriscado e impraticável ter apenas como referência de realização lingüística uma única realidade, uma única visão dessa mesma realidade. Limitar as condições de produção da linguagem é limitar a constituição de uma consciência crítica do sujeito que constitui a linguagem e se constitui na linguagem e pela linguagem.

Freire (1995: 11) já demonstrava a importância de se considerar o conhecimento de mundo dos educandos, suas diferenças no processo de ensino-aprendizagem, quando afirmava na célebre fala:

***A leitura do mundo precede a leitura da palavra;** daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.* (o destaque é nosso).

Até agora, este artigo privilegiou a descrição de alguns problemas detectados no ensino de língua materna. Problemas esses que se evidenciam na realidade de nossas escolas, dos vestibulares, das universidades: o domínio da **forma** (gramática) no ensino da língua; a supremacia desta em oposição às suas próprias **condições de produção**.

Até o momento, além do *descontexto* da língua ao *contexto* do aluno, vivemos a omissão por parte da escola de espaços de liberdade para a

constituição de mentalidades que verifiquem as reais condições do funcionamento da linguagem: onde, por que, e para quem falamos e escrevemos.

Se nos depararmos com frases do tipo *Me passa o fogo, por favor...*, visualizaremos as lacunas dos métodos de análise lingüística empregados nas instituições escolares. Essa frase transcende o mundo da **estrutura**, da **forma**, e se determina na **situação**, nas **intenções**, na ENUNCIÇÃO. Não é possível determiná-la apenas com padrões gramaticais. Enunciação, aqui se configura como as condições de produção de um enunciado. Condições estas povoadas de intencionalidade, memória, ideologia.

- *Passar o fogo* é uma construção incorreta para a lógica formal (elemento determinante nas teorias de linguagem), mas é perfeitamente possível na *lógica das interações humanas*³, e é essa interação que se constitui como o processo fundamental da linguagem.

Se essa postura de “ensinar a língua” visa à formação de um leitor/ scriptor⁴ críticos, cientes do como e para quem a língua se estrutura, acreditamos assim alcançar um paradoxo, uma contradição entre a teoria e a prática no contexto educacional, em específico nas aulas de língua materna.

Nossos alunos estão saindo da escola após estarem em contato treze anos (em média), com estudos sobre a linguagem sem entretanto, conhecerem os próprios mecanismos de funcionamento desta e sem, saberem que *vivem* a linguagem constantemente como algo inalienável de sua constituição como sujeitos heterogêneos.

Esse distanciamento entre o EU-MUNDO, EU-LÍNGUA e EU-OUTRO é determinado por vários elementos, entre os quais a centralização, no ensino, de uma **teoria apriorística**.

Pensar num ensino de língua materna em que a teoria precede a prática é imaginar um futuro jogador de futebol que, para se tornar um goleiro, ou

³ Entenda-se por *lógica das interações humanas* as expectativas de troca de sentidos que permeiam as ações de sujeitos envolvidos em um processo enunciativo.

⁴ *O scriptor é representado pelo sujeito minimamente capaz de interagir com a linguagem escrita e produzir textos* (Duarte & Santos, no prelo).

Desconsiderar isso é desconsiderar o próprio sujeito, o aluno, no nosso caso, e também o professor.

Vimos no item anterior que a prática deve preceder a teoria. Por isso, no ensino de língua materna, nas suas fases iniciais, o aluno deve entrar em contato com a linguagem de forma que a possa vivenciar em suas mais diversas representações, sejam televisivas, escritas, orais, etc.

Deve ter, o aluno, o espaço para discordar, refletir sobre si mesmo, repensar sua sociedade. Antes de aprender sobre um mundo distante do seu, uma realidade que não lhe é própria, repensar suas condições de vida. Resgatar sua memória, seu conhecimento prévio. Certamente esse aluno sentirá mais confiança na sua própria língua, sabendo que pode utilizá-la para ler e escrever para si mesmo. Posteriormente, de maneira contextualizada (uso de livros, artigos, textos produzidos pelos próprios educandos), irá percebendo que a sua língua apresenta determinadas regras de funcionamento. E nesse funcionar constante, houve uma época da história em que a escrita assumiu uma posição de prestígio no convívio social, estabelecendo, para si, normas que devem ser seguidas segundo toda uma convenção social e a todo um processo de organização da própria escrita. Não se pode, esquecer entretanto, que esta nunca irá substituir outro tipo de linguagem: a fala.

O aluno deve ter também, desde tenra idade, a noção de **Situação/Leitor**⁵. Aprendemos português para nos tornarmos leitores e scriptors críticos, e para isso é necessário conhecer os mecanismos de funcionamento da própria leitura e escrita. Ao escrevermos para alguém, projetamos no nosso texto a imagem virtual desse alguém: o leitor virtual. Só que esse leitor virtual apresenta intenções ao ler o texto, muitas vezes, vai desconfiar daquilo que escrevemos. Por isso, devemos utilizar estratégias para que a estrutura textual se torne clara, que convença ou esclareça sobre aquilo que queremos dizer, ou mesmo, iludi-lo (o leitor), utilizando determinadas construções lingüísticas que o enganem, conquistando-o ou mesmo provocando-o.

Como leitor, não podemos perder de vista que os diversos textos com os quais entramos em contato (seja um folheto de propaganda eleitoral, seja

⁵ *Situação/Leitor* é a relação intencional que o scriptor, ao conceber um texto, estabelece entre suas pretensões textuais e os referenciais projetados de um leitor virtual idealizado para o seu texto.

um livro de literatura, um recadinho de amor), todos apresentam uma história de produção⁶. Apresentam intenções, e que foi alguém, povoado por outros “alguéns” (vozes - intertextos) possuidores de referenciais, memória social e ideológica que está tentando nos convencer, nos informar, ou nos iludir, como também pode estar sendo sincero(a), ou não.

A **Situação/Leitor** é chave para o nosso ensino de leitura e escrita. A metalinguagem⁷ deve vir com o passar do tempo, à medida que o nosso aluno já domine a sua escrita e a leitura. Aí sim, nosso livro didático poderá contribuir, como elemento acessório para o aluno e para o professor, com o intuito de facilitar a compreensão de determinadas regras, normas da língua de prestígio (língua padrão), ou mesmo servindo como um contraponto para percebermos a importância de estabelecer um contexto real nas nossas aulas. A partir dessa mentalidade, poderemos, inclusive, utilizar os próprios textos produzidos pelos alunos na condição de “recurso didático” para partir de uma realidade concreta na qual a linguagem se constitui. A partir da produção dos textos, e é importante que não se imponham temas e métodos rígidos de correção deles, o professor poderá construir as próprias regras da língua, mostrando e discutindo o funcionamento da leitura e da escrita de forma que não venha a inibir seus alunos ou tirar-lhes o espaço de criatividade.

Construir a linguagem significa, antes de mais nada, considerá-la parte integrante do indivíduo, algo inalienável de si mesmo. E, por ser inalienável, é por meio dela que nos constituímos enquanto sujeitos e ao mesmo tempo constituímos ela mesma. Construir a linguagem é possibilitar vários elementos interagindo entre si e buscar na memória de cada um desses elementos as suas próprias condições de produção, tais sejam: a estratégia de uso de determinada variante segundo o contexto em que se insere; a escolha de determinados conectivos, modalizadores lingüísticos, tipologia utilizada, entre outros.

Referimo-nos anteriormente a espaços configurados na sala de aula como de *conflito, interação, criatividade e construção*. Tendo como referencial

⁶ A história de produção de um texto é toda a estratégia utilizada no ato de escrevê-lo, assim como as intencionalidades presentes é que determinarão os elementos de coesão textual a serem utilizados, ou mesmo a tipologia usada em determinada situação.

⁷ Metalinguagem está sendo empregada no sentido de ensino de língua equivalente à apreensão de regras gramaticais.

o ensino de língua portuguesa, tentaremos caracterizar esses espaços, ou melhor, essas mentalidades:

Espaço de conflito: espaço no qual vozes se entrecruzam na constituição de um determinado saber. Opõe-se aqui ao “ensino tradicional”, no qual observamos uma única voz presente na interlocução professor-aluno. É importante ressaltar que no espaço de conflito o aluno tem liberdade de discordar, questionar, debater, negociar sentidos com o professor, com o livro didático, com seus colegas e com a própria escola num todo. O sujeito evidencia sua fala e no jogo de enfrentamento entre a sua voz (saber de mundo) e a voz do outro é que temos a constituição do saber lingüístico.

Isso significa que a linguagem e suas diversas variações dialetais se constituem na troca de experiências entre os falantes. Esse *outro* com o qual interagimos é o sujeito actante que evidencia seus referenciais existenciais, políticos, culturais, históricos, entre outros, com os nossos referenciais. Nesse enfrentamento, negociamos os nossos discursos, nossas relações interindividuais e, ao mesmo tempo, constituímos-nos sujeitos heterogêneos na mesma proporção em que a linguagem se constitui. Nesse sentido, podemos afirmar que se torna inviável estabelecer teorias predeterminadas de linguagem, uma vez que esta, a todo instante, se instaura numa dinâmica intrincada de movimento e transformação.

Interação: processo em que os referenciais do aluno (existenciais, políticos, culturais, lingüísticos, entre outros) entram em contato com os referenciais de outrem. Dessa maneira, esse aluno demarca, por meio da interação, seu espaço de poder e intenções, além de ter esse espaço para manifestar esses referenciais de forma que não sejam alienados pelos referenciais de outrem, como os do professor, os do livro didático, os da prova, entre outros.

Criatividade: componente essencial para que a linguagem se constitua. Segundo Franchi (1987: 11),

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes.

Aproveitando a sua fala (op.cit: 5), Franchi estabelece uma ponte entre a noção de criatividade e a própria gramática normativa, largamente utilizada nas aulas de Português:

(...) a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais.

Dessa forma, entendemos que, com relação ao ensino de língua materna, a criatividade deve ser uma prática constante do professor e do aluno, ambos manifestando suas experiências de mundo, de tal forma que o **eu-professor** não ultrapasse ou impeça a liberdade de criar do **eu-aluno**. A criatividade é importante porque leva em consideração as individualidades do educando e do professor, assim como propulsiona a prática do *construir*, em oposição ao simples ato de reproduzir.

Construção: opondo-se à reprodução, é o instante em que o falante ou o scriptor consegue produzir os sentidos de um texto identificando os outros textos que permeiam o seu processo de elaboração (intertextualidade), além de projetar intencionalidades para o sujeito com o qual entra em interação. Os referenciais do aluno, inclusive o seu conhecimento de mundo, entram em enfrentamento com os referenciais do pressuposto leitor com o qual interage e, nessa dinâmica constante, um saber vai sendo produzido e elaborado. Ou seja, a linguagem vai-se formando, trazendo presentes em seu interior outros conhecimentos, outras interações, outras criatividade (processos de constituição do saber), que, num movimento ininterrupto de construção, "desconstroem" o conhecimento pronto, predeterminado pelos livros, renovando e inovando, a um só tempo, a própria linguagem.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DO PORTUGUÊS

Nesses caminhos difíceis de percorrer, tentamos expor aqui o nosso ponto de vista sobre alguns fatores importantes que permeiam o ensino de língua materna. Tratamos da Educação em sentido amplo, resgatando problemas fundamentais que limitam a prática do nosso professor e do nosso aluno. Enfocamos a linguagem como elemento fundamental desse processo. Nisso, constatamos, de forma sucinta, que um ensino do português somente

baseado na metalinguagem, ou seja, numa teoria que precede a prática da linguagem e isolando esta da relação **situação/leitor**, corremos sérios riscos de limitar o processo de ensino-aprendizagem, circunscrevendo-o em moldes mecanicistas que acabam desconsiderando o próprio sujeito do mundo.

A interdisciplinaridade no ensino de língua materna, tema para um próximo artigo, é importante ser aqui resgatada, no intuito de percebermos que o conhecimento tem sido fragmentado pelas instituições de ensino, inclusive pela própria Universidade, na qual o saber deveria ser focado no seu aspecto amplo, tratando dos aspectos humanos em sua totalidade.

A interdisciplinaridade, ao contrário, busca resgatar as **diferenças**⁸ epistemológicas e construir um saber, a partir dessas diferenças, que leve em consideração o sujeito e sua heterogeneidade (os diversos referenciais que o sujeito possui e vivencia).

Segundo Fazenda (1991: 18),

*O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na **troca**, no diálogo, no **aceitar** o pensar do outro. Exige uma passagem da subjetividade para a **inter-subjetividade**.*

É aceitando as diferenças do outro, seu falar, sua escrita, sua cultura que conseguiremos atingir um ensino que consiga privilegiar um saber voltado essencialmente para o construir, para o fazer social.

Não se pode mais pensar um ensino de língua materna voltado para o transmitir, comunicar uma vez que constituímos a linguagem e somos constituídos por ela, num jogo de conflitos constantes, no qual, muito mais do que comunicar algo, tentamos nos posicionar e demarcar nosso espaço numa sociedade também repleta de conflitos. É por essas razões que o exercício da linguagem continua sendo ainda um exercício fascinante. Estudá-la e compreendê-la torna-se um grande desafio quando nos propomos sujeitos da nossa própria realidade, ou, talvez, daquilo que se encontra nas “entre-linhas” dessa mesma realidade.

⁸ O termo *diferenças* é aqui focado no sentido de estar enfatizando os variados princípios filosóficos/científicos que permeiam e delimitam a construção de um determinado saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, D.B. (1990). **Critical reading: a socio-cognitive approach to selective focus**, In: Reading London: University of London. (Tese de Doutorado).
- DUARTE, G.M & SANTOS, J.B.C. **O ensino de línguas como um espaço de interação**. (No prelo).
- DUBOIS, J. et alii. (1973). **Dicionário de lingüística**. 10. ed., São Paulo: Cultrix.
- FARACO, C.E. & MOURA, F.M. de. (1992). **Língua e literatura**. 12. ed., V.3 - 2º Grau. São Paulo: Ática.
- FARIA, A.L.G. de. (1996). **Ideologia no livro didático**. 12. ed., São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, I.C.A. (org.). (1991). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- FRANCHI, C. (1987). Criatividade e Gramática. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Nº. 9. Campinas: Editora da UNICAMP.
- FREIRE, P. (1995). **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. 3 ed., São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J.W. (1996). **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras - ALB.
- SOARES, M. (1989). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.
- TRAVAGLIA, L.C. (1996). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez.
- VU, N.N. (1975). **Ideologie et religion d'après Marx et Engels**. Paris: Editions Aubier Montagne.