

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LÍNGUA(GEM): POR UMA LINGÜÍSTICA IMPLICADA

Maria de Lourdes Meirelles Matencio*

RESUMO: Este texto discute o impacto recente dos estudos lingüísticos na formação e atuação de professores da educação básica, focalizando, sobretudo, o tratamento dado às práticas de leitura, de escrita e de análise lingüística nesse contexto. A reflexão aqui desenvolvida se desdobra em duas frentes: na primeira delas, procuro relacionar os avanços do campo da lingüística às transformações sociais; em seguida, trato das mudanças que se fazem necessárias na formação inicial e continuada de professores a fim de que possamos imprimir, na educação básica, uma formação lingüística crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Análise lingüística; Formação de professores; Lingüística; Lingüística aplicada.

OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

As inúmeras mudanças pelas quais passou o processo de ensino de línguas nos últimos anos são, a meu ver, resultado de dois movimentos, imbricados, mas distintos.

Primeiramente, e porque a questão nos interessa sobremaneira, devo ressaltar a consolidação da Lingüística como disciplina científica, assim como os avanços teóricos e metodológicos que lhe permitiram ultrapassar o mero estudo da língua, alcançando condi-

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ções para tratar, de forma sistemática e interdisciplinar, além dos usos da língua e dos diferentes sistemas semióticos nos textos, os processos sociais e cognitivos envolvidos nesses usos.

É preciso, também, colocar em relevo os avanços nas tecnologias da informação, os quais viabilizaram a emergência de novos gêneros e atividades de interação, promovendo novas demandas sociais quanto à produção, circulação e recepção de textos e, conseqüentemente, ampliando o interesse de diferentes instâncias sociais pelo funcionamento dos textos e dos discursos.

A meu ver, são esses dois movimentos os grandes responsáveis pela procura de novos percursos na formação e na atuação de professores.

Considerando o contexto das transformações nas formas de interação social, as críticas que se tem feito, de forma ampla, desde o final dos anos 1970, ao ensino de línguas centrado nas gramáticas tradicionais – nas gramáticas pedagógicas – não foi fruto de idéias de alguns poucos lingüistas, como fazem crer boa parte dos gramáticos que têm voz na grande mídia.

A percepção da insuficiência das gramáticas pedagógicas tradicionais foi, com certeza, fruto da compreensão de que a descrição por elas propostas pode servir a alguns fins de interesse lingüístico, mas não pode servir a todos. Afinal, como os próprios autores sustentam nas introduções de seus compêndios, seus objetivos são, sobretudo, os de enumerar e descrever determinadas categorias, assim como as relações que estabelecem num certo padrão de uso da língua. Mas o fato é que tais obras terminam por naturalizar alguns usos como sendo os corretos.

Se a descrição encontrada nas gramáticas pedagógicas pode indicar uma dentre as muitas possibilidades de classificação dos fenômenos envolvidos no subsistema culto – que constitui uma das variantes da língua – e também servir como referência de usos legitimados por certos grupos, ela não pode, entretanto, explicar por que e como todas as línguas variam nos espaços regionais, em diferentes situações de uso ou em diferentes suportes; essa descrição

tampouco pode explicar por que as línguas mudam ao longo do tempo.

É verdade que, já há algumas décadas, boa parte dos estudiosos da linguagem tem procurado entender o que significa, efetivamente, dizer que as línguas mudam e variam, buscando compreender que fatores determinam as mudanças históricas e as variações situacionais nos usos que grupos sociais distintos e diferentes sujeitos fazem da língua e das demais formas de manifestação da linguagem. Ao priorizar reflexões sobre as formas historicamente determinadas de produção de sentidos pelos sujeitos, esses pesquisadores se deparam tanto com fenômenos ligados à cognição humana quanto com questões vinculadas às formas de organização da sociedade.

Mas a essa perspectiva se contrapõem muitas outras concepções, também construídas historicamente – seja em razão de limitações em nossas formas de olhar e compreender os fenômenos que cercam as línguas e as linguagens seja em função de tendências ideológicas segundo as quais as mudanças e as variações são fruto de uma certa “decadência” da sociedade.

Pode-se dizer que, guardadas as proporções, e apesar da extensão já alcançada socialmente pelo discurso defendido de forma relativamente hegemônica no atual estágio dos estudos lingüísticos, a distância entre o que se defende quando se estuda cientificamente a língua e o que se preconiza quando o quadro de referência adotado é o da tradição difundida pelas gramáticas pedagógicas é enorme ainda hoje.

Um olhar para as mudanças na visão que se tem do que seja uma língua materna nos permite vislumbrar razões das divergências entre representações de língua e de linguagem de diferentes grupos sociais.

Houve um tempo em que a manutenção da unidade lingüística pelo que seria a língua-pátria esteve amplamente vinculada à construção da identidade de um povo, pela manutenção do espaço físico das nações e de sua tradição cultural, sobretudo nos registros

escritos e nas manifestações estéticas em diferentes expressões artísticas. Mas na era das mídias, da Internet e da globalização, que é também a era do individualismo exacerbado, dos guetos, das gangues, dos movimentos marginais, a identidade se constrói por espaços que são, antes de tudo, impregnados de múltiplas linguagens. Nessa medida, a tentativa de manter um único padrão nos usos dos diversos sistemas semióticos parece ser inócua.

Assim, os discursos que, democraticamente, têm preconizado o aceite das diversas culturas e o respeito às diferentes formas de uso da língua e das linguagens na sociedade fazem com que tenhamos que pensar o funcionamento da língua nos textos e nas diversas instâncias sociais, assim como o ensino de línguas na escola, também de novas formas.

Antes, porém, de chegar à reflexão sobre essas novas formas de ensinar e aprender, é importante dizer que conhecer a organização do sistema lingüístico, assim como regras de funcionamento de sua gramática e as formas de classificação dos elementos que a constituem é essencial. E, basicamente, por duas razões.

A primeira delas é que esse estudo nos possibilita conhecer uma certa tradição – muito difundida e historicamente importante – no tratamento da língua. A segunda razão diz respeito ao fato de que compreender a organização do sistema lingüístico – suas categorias e suas inter-relações – permite que se entendam os conceitos que percorrem todo e qualquer sistema lingüístico. Noutros termos, refletir sobre formas de conceituação da noção de vocábulo ou de subordinação e de coordenação de elementos/segmentos gramaticais é relevante porque se está construindo um conhecimento sobre os elementos que se relacionam para constituir a base de funcionamento de toda e qualquer língua. Esse conhecimento, certamente, contribuirá para a elaboração da informação na leitura e na produção de textos. Em síntese, o estudo essencialmente gramatical pode, a meu ver, possibilitar aos alunos que desenvolvam a reflexão sobre (e tomem consciência d) o funcionamento dos subsistemas envolvidos no sistema lingüístico.

É certo, também, que não basta conhecer as relações entre elementos apenas como preconizam as gramáticas pedagógicas, é preciso ter consciência de que as relações entre eles variam de língua para língua, que a forma desses elementos muda de uma língua a outra e, mais do que isso, que tais relações e formas também se alteram no uso de diferentes grupos.

Trata-se, assim, não apenas de mudar o modo de conceber a língua, como também de parar de avaliá-la por parâmetros que incidem apenas na correção de uso. Trata-se de não se limitar a uma visão meramente descritiva, e muito menos prescritiva. Trata-se de ter acesso a diferentes usos e, sobretudo, de ter a possibilidade de refletir sobre eles. Trata-se, enfim, de perceber o que as pessoas fazem quando usam a língua e de ser capaz de criar hipóteses sobre por que elas fazem o que fazem quando agem com e sobre a língua. Trata-se, dessa forma, de refletir sobre como as categorias lingüísticas (as categorias da língua) funcionam no processo de enunciação, na produção efetiva de sentidos.

Vejamos um exemplo, pensando nos aspectos que mereceriam um trabalho de análise em sala de aula, a partir do título de uma reportagem de jornal:

ASSISTENTE SOCIAL NEGA QUE MENOR ABANDONOU SUA CASA

O potencial de ambigüidade da forma pronominal (*sua*), que poderia ser apontado nas gramáticas pedagógicas (ou mesmo nos manuais de redação de jornais) como o aspecto essencial a ser analisado nesse título, é uma questão secundária para a construção de sentido na leitura desse texto. Na verdade, contribuem para sua leitura uma série de conhecimentos referenciais (conhecimentos de mundo) ativados por outros elementos lingüísticos que viabilizariam uma leitura sem questionamento por parte dos leitores habituais dos gêneros jornalísticos.

A compreensão desse enunciado pressupõe conhecimentos sobre o que é ser *assistente social* e quais são as tarefas exercidas por esse profissional, que incluem, por exemplo, acompanhamento de crianças com problemas de ordem financeira, familiar, etc. Na nossa cultura, o conhecimento que se tem sobre os assistentes sociais é o de que, habitualmente, não acolhem as crianças com as quais trabalham em suas próprias casas.

O conhecimento de mundo sobre o que é ser assistente social é essencial para que o leitor possa identificar que entre a assistente social em questão e o menor a que se refere o título não há, provavelmente, qualquer vínculo que lhe permita imaginar que o menor se encontrava na casa da assistente social e que, portanto, a casa que pretensamente teria sido abandonada pelo menor seria a dela. É claro que a leitura completa da reportagem poderia levar o leitor a concluir inversamente, mas a primeira hipótese que faria esse (potencial) leitor seria a de que a forma pronominal *sua* faz referência à casa do menor. Assim, uma análise produtiva desse título não seria fundamentalmente baseada na busca da referência da forma pronominal *sua*.

Mas há uma série de outras informações que podem ser construídas na leitura desse enunciado que mereceriam ser analisadas em situações de ensino/aprendizagem, tendo em vista a construção da competência comunicativa (lingüístico-discursiva) dos alunos.

Por exemplo, o fato de se afirmar que a assistente social *nega* algo pressupõe uma atitude responsiva, uma atitude dialógica: afirmou-se, anteriormente, que a criança havia abandonado a casa e a assistente nega essa afirmativa. Dessa forma, o verbo *negar* é um elemento através do qual se insere, no enunciado produzido pelo jornalista, a perspectiva de outros actantes, tanto a voz da assistente social quanto a daquele ou daqueles que afirmaram o que ela nega. Temos, portanto, um segmento polifônico introduzido por *negar*.

Também a forma como o título faz referência à criança – que aparece como *menor* – é de importância analítica, uma vez que car-

rega consigo pistas de práticas sociais. Afinal, ao lado de traços como o de que se trata de um ser humano não-adulto, os quais seriam fornecidos pelo uso do termo *criança*, há um outro traço, de extrema relevância: o de que se trata de uma criança pertencente a um grupo social definido, o dos marginalizados, não é, portanto, uma criança, mas um *menor*.

Finalmente, do ponto de vista do funcionamento do texto, seria relevante, ainda, uma análise que se pautasse na observação da regularidade do uso do tempo presente nas manchetes, títulos e subtítulos jornalísticos, como forma de reflexão sobre as estratégias através das quais se (re)constrói uma dada realidade nos gêneros tipicamente jornalísticos.

Os três aspectos selecionados para a análise do enunciado não trazem, em si mesmos, qualquer novidade, mesmo do ponto de vista das práticas escolares. Esses aspectos, entretanto, podem servir para exemplificar que é o tratamento dado aos textos o que faz com que sua análise seja mais ou menos relevante em termos da construção de competências e habilidades lingüístico-discursivas pelos alunos.

Afinal, ter consciência de que há certas regularidades nos diferentes textos através dos quais se materializam as práticas sociais é essencial para a formação do leitor e do produtor de textos.

Assim, do ponto de vista enunciativo, valeria a pena refletir por que, na manchete, não aparece apenas *Menor não abandonou a própria casa*, mas *Assistente social nega que menor abandonou sua casa*. Ou seja, valeria a pena refletir por que o jornalista não afirma de forma taxativa e a partir de sua própria perspectiva a ação enunciada. E eu me refiro, aqui, não a um estudo meramente classificatório do discurso direto e do discurso indireto, mas à reflexão sobre os efeitos de sentido de seus usos.

No que diz respeito ao processo referencial, seria o caso de se pensar em por que, na manchete, não se diz *Assistente social nega que criança abandonou sua casa*, mas sim *Assistente social nega que menor abandonou sua casa*. Não se trata, nesse caso, de refletir sobre os

sentidos literais e não literais do vocábulo, mas sobre os sentidos que os vocábulos ganham nas práticas de produção de texto.

Em relação ao funcionamento dos gêneros do discurso, seria adequado investigar por que, freqüentemente, as manchetes usam o presente do indicativo, ou seja, seria pertinente pensar por que razões, na manchete, não se diz *Assistente social negou que menor abandonou sua casa*. Penso que não seria o caso de meramente classificar o tempo verbal, mas de mostrar que efeitos de sentido o uso regular dos diferentes tempos verbais, em determinados gêneros, deixa antever.

Discutir com nossos alunos essas questões é, a meu ver, permitir que eles relacionem, e de forma consciente, conhecimentos lingüísticos a conhecimentos referenciais, textuais e discursivos. Em outras palavras, é realizar um trabalho que os auxilie a atuar de forma consciente na construção de sua competência para interagir em diferentes situações.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Um olhar bastante panorâmico, que circunde duas das conclusões a que, com a contribuição crucial da Sociolingüística, o campo da Lingüística chegou nos últimos tempos – a de que os usos lingüísticos variam nos espaços sociais e mudam ao longo do tempo – é suficiente para que se identifique um conjunto de questões que os estudiosos têm formulado e procurado responder, por diferentes caminhos e com diferentes métodos.

Que aspectos interferem no uso das formas lingüísticas? Que vínculos tais diferenças estabelecem com os conhecimentos individuais? Que papel “joga” a comunidade na variação e na mudança? Qual a influência do contexto situacional? Como os usos se expandem, passando a integrar grupos distintos daqueles que os originaram?

A partir dessas questões mais básicas, são formuladas inúmeras outras, envolvendo tanto aspectos ligados aos conhecimentos dos sujeitos quanto às práticas sociais (escolarizadas ou não) das quais eles participam.

O fato é que as perguntas são tantas e tão complexas que não se pode imaginar que um domínio “puro” dê conta de respondê-las, e isso os pesquisadores já perceberam há algum tempo. Daí o amplo desenvolvimento de domínios interdisciplinares na Lingüística – Sociolingüística, Psicolingüística, Neurolingüística, Análise do Discurso, Lingüística Textual, Lingüística Aplicada.

Mas como pensar a relação entre os avanços da Lingüística e os percursos de formação de professores e estudiosos que serão os grandes responsáveis por divulgar aos diferentes grupos sociais os conhecimentos que se constroem no âmbito dos estudos acadêmico-científicos?

Já é consenso, nas diferentes instâncias vinculadas, direta ou indiretamente, à Educação Básica a idéia de que uma das tarefas cruciais dos professores é a de iniciar, sistematicamente, o processo de inserção de nossos alunos nas práticas de produção e recepção de textos.

As muitas ações governamentais efetivadas nos últimos anos dão indícios de que se quer formar um professor que deve, ele próprio, estar inserido no universo das práticas letradas. Complementarmente, pode-se dizer que os documentos de parametrização e de avaliação do ensino e da formação nos dão pistas de que concordam que não vivemos uma crise da língua(gem), como, com frequência, a mídia nos tenta mostrar. Ao que parece, tais documentos, juntamente com os lingüistas, assumem que, porque os seres humanos mudam e seus interesses variam, porque as relações sociais se transformam, as formas de uso da língua e dos demais sistemas semióticos também se alteram.

Assumida essa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de que a formação lingüística propiciada ao professor e a seu aluno dê condições para que, ao longo de seu processo de letramento, tais

sujeitos construam um olhar menos discriminatório e mais questionador das práticas.

Ora, se o professor será o responsável, em sala de aula, por criar condições para que seus alunos ingressem nas práticas sociais de produção e recepção de textos em diferentes domínios do conhecimento, só uma formação crítica o fará assumir a enorme responsabilidade de contribuir para mudanças nas representações sociais que se tem de língua, de linguagem e de suas manifestações e usos.

Por essas razões, defendo que os estudos lingüísticos devem produzir, de forma cada vez mais ampla, implicações nas práticas de ensino e de aprendizagem, embora tenha que constatar, também, que os efeitos nem sempre repercutem de forma significativa além dos muros da escola e, quando o fazem, nem sempre da forma como se pretenderia no âmbito da pesquisa.

Defendo, ainda, que os estudos lingüísticos devem fazer confluir as abordagens cognitiva, social e didática na formação – inicial e continuada – de seus profissionais. Isso porque, a meu ver, como procurei demonstrar, a necessidade de considerar as dimensões cognitiva, social e didática nos estudos lingüísticos é fruto da própria natureza dos objetos de estudo que emergem no campo da Lingüística, mesmo que muitos estudiosos resistam a uma ou outra dessas dimensões.

Em síntese, defendo três grandes tarefas para o campo dos estudos lingüísticos: (i) estudar como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e das demais formas de manifestação da linguagem, (ii) descrever e explicar o funcionamento da língua(gem), dos textos e dos discursos e (iii) investigar as práticas de ensino e aprendizagem da língua(gem), na escola e fora dela.

No âmbito dessas diferentes tarefas, pode-se dizer que os estudos desenvolvidos na Lingüística Aplicada são essenciais para a formação e atuação crítica do professor, seja porque, desde os primórdios dessa disciplina, esse domínio específico de investigação é o centro de seus interesses, seja porque, nos últimos anos, a disci-

plina tem desenvolvido inúmeros trabalhos que refletem sobre a difusão dos saberes construídos nos estudos da linguagem.

Enfim, como se pode concluir, o que se sustenta aqui é que a leitura, a escrita e a reflexão sobre os usos da língua(gem) são atividades tão cruciais que não podem ficar circunscritas aos limites da sala de aula e, menos ainda, aos da aula de Lingüística, tal como se vê ainda hoje.

BIBLIOGRAFIA

- DABÈNE, M. (2002) Illetrismo, práticas e representações da escrita. Tradução Matencio, M. L. M. In: *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. p. 13- 22.
- DECROSSE, A. (1989). Um mito histórico, a língua materna. Tradução Alkmin, T. In: VERMES, G. & BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Ed. Unicamp.
- KLEIMAN, A. & MORAES, S. (1999) *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.
- MATENCIO, M. L. M. (2001) *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras.
- MATENCIO, M. L. M. (2005) A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARI, H. *et al* (Org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: CIPEL/PUC MINAS.
- ROJO, R. (Org.). (2000) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras.

ABSTRACT: This paper discusses the recent impact of linguistic studies on the qualification and performance of elementary and junior high school teachers, focusing mainly on the treatment given to reading, writing and linguistic analysis practices in that context. Two aspects are the object of this reflection: first, advances in the field of linguistics are related to social transformations; then, the paper considers necessary changes in the initial and continuing qualification of teachers, so as to imprint a critical linguistic formation on elementary and junior high school education.

KEYWORDS: Reading; Writing; Linguistic analysis; Teacher qualification; Linguistics; Applied linguistics.