

NOÇÃO DE LÍNGUA, PRÁTICA AVALIATIVA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: CORRELAÇÕES*.

Elizabeth MARCUSCHI,
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Esse artigo debate as imbricações que podem ser percebidas entre algumas das noções de língua propostas pela pesquisa lingüística e as práticas escolares do estudo da língua portuguesa. Mais especificamente, analisa as implicações dessa correlação na formação inicial e continuada dos educadores e na definição dos fenômenos lingüísticos contemplados no ensino-aprendizagem e na avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Noções de língua e práticas escolares. Formação inicial e continuada de educadores. Avaliação dos conhecimentos lingüísticos.

Colocando o tema

Nessa exposição, debatemos inicialmente algumas noções de língua, partindo do ponto de vista de que a noção de língua assumida acaba moldando o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação da língua materna em todos os níveis, seja na formação do aluno, futuro professor, nos Cursos de Letras, seja em sua formação continuada, seja na atuação desse docente na educação básica. Essa abordagem será feita sem que descuidemos do contexto sócio-histórico em que as diversas concepções floresceram. Tomaremos ainda de empréstimo reflexões provenientes das ciências da educação, notadamente no que tange à avaliação. Portanto, no nosso entender, as interfaces da lingüística têm significativa contribuição a oferecer aos estudos da linguagem, sobretudo quando se trata de observar sua inserção no espaço escolar.

* Uma versão resumida desse texto foi apresentada no II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística/ABRALIN, realizado na UFC, Fortaleza, de 14 a 16 de março de 2001, na mesa-redonda Contribuições da lingüística à formação do professor.

Noção de língua: Repercussões no ensino, na formação do educador e na avaliação.

O século XX, como lembra Marcuschi (2000), começou sob a égide do positivismo e assim permaneceu durante várias décadas. Nesse período, enfatiza o autor, impera a confiança total e plena no saber científico e técnico e a certeza de que somente pela razão alcançaríamos a evolução e o progresso e, assim, a felicidade.

Também a lingüística sonhava em atingir o patamar da racionalidade e da exatidão, para merecer o título de ciência. Nessa perspectiva, autores como Saussure, Bloomfield e Bühler, entre outros, relevam o contexto histórico, a investigação diacrônica, passando a destacar os estudos sincrônicos da linguagem. Pretendiam assim, garantir uma relativa estabilidade interna do sistema lingüístico e, com isso, a cientificidade de suas análises (Marcuschi, 2000).

Como, já em 1897, antecipava Bréal, a linguagem é então percebida como “um espelho em que se reflete a realidade” (1992:204), ou seja, insiste-se na correspondência biunívoca entre a realidade e a língua. Um exemplo contundente dessa compreensão de língua como correspondência pode ainda hoje ser percebido em salas de aula de escolas brasileiras, quando o professor indica para os alunos, por meio de cartelas, o nome dos objetos, na suposição de que a língua pode referir a realidade de forma transparente.

Os autores que se inserem no contexto estruturalista, vão então defender que o significado emana da forma. Concorrendo com Marcuschi (2000), podemos ir além e dizer que, mesmo quando Saussure defende que a língua é um fato social, sua análise destaca o produto que resulta dessa ação social e não o processo, pois, para a teoria estruturalista, as funções sociais da linguagem, se existem, não interferem na organização interna

da língua. Em consequência, os únicos dados admissíveis de serem analisados são aqueles que não estão por assim dizer 'contaminados' por interferências providas, por exemplo, dos usuários, do contexto sócio-cultural. Calcada em uma perspectiva formalista, a língua, no estruturalismo, é vista predominantemente como um código, entendido como um sistema de regras, autônomo, a priori, à margem do indivíduo.

“Nesse período chega-se ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas, esquecendo-se em boa medida os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos (...). Os estudos (...) predominavam no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a percepção dos atores e usuários da língua”. Tratava-se de ensinar uma língua asséptica e “que parecia agir por si só” (Marcuschi, 2000:4).

Para as escolas brasileiras essa perspectiva lingüística oferecia um céu de brigadeiro, um vôo cruzeiro. Afinal, até a metade do século o “ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população” (Soares, 1998:54). Dessa forma, o ensino da língua era compartilhado por uma seleta e exclusiva clientela. Seguindo os passos do latim, o ensino do idioma materno priorizava a modalidade escrita da língua, voltando-se notadamente para a gramática e a habilidade de leitura. Ambas eram estudadas a partir de autores clássicos, tomados como modelo de ‘texto bem escrito’. As gramáticas disponíveis eram portadoras de verdades bíblicas sobre a estrutura da língua portuguesa e, portanto, suas determinações eram inquestionáveis. Na avaliação, imperava a dicotomia certo/errado, pois, na medida em que língua e texto são transparentes, só havia uma resposta, uma leitura, uma redação, uma norma possível.

“Nos anos sessenta, a luta da população pelo direito à escolarização começa a apresentar resultados, trazendo para o espaço escolar os filhos das camadas mais pobres. Com eles, chegou também à escola pública, a diversidade cultural, a variedade lingüística, a pluralidade. Os professores, todavia, não estavam preparados para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Afinal, sua formação e sua própria experiência enquanto alunos haviam ocorrido com base em uma concepção de língua como sistema de regras, associada a uma visão autoritária de ensino. Os processos de capacitação que então se sucederam estiveram igualmente ‘desatentos’ aos condicionamentos históricos da vida e do trabalho dos professores; todos estiveram ancorados numa excessiva fragmentação, especialização e burocratização das abordagens” (Geraldi *et alii*, 1996:312).

Nas universidades brasileiras expandem-se os estudos lingüísticos no âmbito da graduação e da pós-graduação. Mas, nesse momento, os múltiplos trabalhos produzidos são em grande parte teóricos e de natureza descritiva, portanto pouco vinculados à prática pedagógica. Afinal, desenvolver estudos lingüísticos voltados para o ensino e a aprendizagem da língua era fazer uma lingüística menor, menos nobre. Nesse período, o ensino de línguas estrangeiras também amplia seu espaço, abraçando igualmente o estruturalismo e, como conseqüência, ganha terreno uma aprendizagem paradigmática e repetitiva, centrada nas estruturas lingüísticas.

Nas décadas de sessenta e setenta, autores como Whorf, Benveniste, Austin, entre outros, recolocam em outro patamar teórico o debate a respeito da concepção de língua, que começa a ser percebida como opaca e indeterminada, processo e não produto, uma forma de ação. Com isso, estavam dadas as condições para o surgimento de um conjunto de pragmáticas centradas

no uso da língua. Segundo Schiffrin (1994) são duas as questões que passam a monopolizar as investigações dos estudiosos da linguagem: 1) Como as unidades maiores do que a sentença são organizadas pelos usuários de uma língua em um todo significativo? 2) Como a língua transporta dados que dizem respeito ao mundo, às relações sociais, aos próprios usuários?

O que se observou então foi uma expansão dos estudos pragmáticos que, todavia, pouco influenciaram no encaminhamento das práticas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem da língua materna e estrangeira. Ao contrário, a Linguística de Texto e algumas correntes da Análise do Discurso terão grande penetração na sala de aula. Segundo Marcuschi (2000:9), isso se deu porque a Linguística de Texto tem a vantagem de trazer um aparato teórico aplicável, “adequado a entender o funcionamento do texto, seja sob o ponto de vista da produção ou da compreensão”.

Concebendo a língua como atividade e o texto como processo, o interesse da linguística de base textual e sócio-discursiva se volta para as produções de efeitos de sentido, o funcionamento do texto e do discurso, tendo como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso. Por isso mesmo, são deixados de lado os dados artificiais e introspectivos, tão a gosto da Linguística Cognitiva chomskysana. O objeto de estudo daquelas linhas teóricas centra-se na competência discursiva dos usuários, considerando para tanto o contexto histórico, cultural e social em que os mesmos se acham inseridos, bem como os seus conhecimentos partilhados.

Todavia, ainda que os estudos baseados nessa noção tenham se intensificado nos anos oitenta, a perspectiva da língua enquanto atividade só começa a chegar aos livros didáticos e à sala de aula, de forma mais consistente, nos anos noventa. Desta forma, é possível afirmar que a noção de língua que predominou nas escolas brasileiras ao longo do século XX foi a de língua

enquanto sistema de regras. Nos anos setenta, tentou-se a adoção da Teoria da Comunicação, chegando a vingar, nos materiais pedagógicos, durante algum tempo, a noção de língua enquanto instrumento de comunicação, ainda de caráter estruturalista. Com isso, a compreensão de texto era entendida como decodificação e o texto utilizado nas atividades de leitura era o didatizado, sendo usado principalmente como pretexto para a realização de análises sintáticas e estudos estereotipados do vocabulário e da ortografia. Na redação, o aluno não deveria ousar, nem afrontar os valores propalados pela escola e, sobretudo (e isso era tido como o mais relevante, era o que dava boa nota e fazia passar de ano) devia primar pela correção, clareza, objetividade e transparência.

Não por acaso, o projeto político-pedagógico vigente no país desconsiderava as diferenças culturais e desrespeitava a identidade pessoal de alunos, professores e escolas. Afinal, vivíamos sob o autoritarismo e a escola, inserida neste contexto, não tinha como se transformar em uma ilha de democracia. Por isso mesmo, uma perspectiva lingüística centrada no entendimento de que o aluno é, além de autor de seus textos, também um leitor que pode contestar a leitura oficial, supõe que as relações democráticas estejam construídas em diferentes instâncias. É um equívoco imaginar que a realidade pode ser alienadamente 'encaixada' na teoria, ou seja, que a teoria sozinha é capaz de exercer uma função libertadora. Ao contrário, é fundamental compreender que teoria e realidade se inter-relacionam de modo incontornável, tendo em vista os valores socialmente vigentes. Portanto, é imprescindível que a sociedade, as ciências da educação e a pesquisa lingüística desenvolvam um constante e vigoroso debate interdisciplinar, se o objetivo for a democratização dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Nos anos sessenta, período em que, como mencionado, a escola passa a receber as camadas menos favorecidas da população, até o final dos anos noventa, as crianças, os jovens e os

adultos do país estiveram permanentemente submetidos à cultura da reprovação e da repetência, notadamente na escola pública. A avaliação então desenvolvida, mas ainda hoje presente em muitas escolas, caracterizava-se por seu caráter eminentemente seletivo e excludente. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. São das décadas de sessenta e setenta as teorias que hoje chamamos de 'teorias do déficit lingüístico'.

Afinal, na perspectiva da língua enquanto sistema não há espaço para a diferença. As tarefas propostas são artificiais, descontextualizadas, abrangendo quase exclusivamente a norma culta da língua. Coerentemente, o professor preocupa-se em avaliar se o aluno domina as estruturas lingüísticas, a ortografia ou se memorizou os esquemas gramaticais, de forma a produzir enunciados 'corretos' (erro é toda produção que revela desvios em relação à variedade lingüística das classes privilegiadas). Os exercícios realizados a partir de textos ocupam-se apenas "dos aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais" (Marcuschi, 1996:64).

Ao ignorar as diferenças, o texto, o discurso e as variantes lingüísticas, a avaliação limitava-se a atestar a competência ou incompetência do estudante diante do manejo do dialeto padrão, responsabilizando o aluno pelo seu déficit. A desigualdade nas aquisições escolares era vista como uma fatalidade e não como resultante de um ensino pouco diferenciado, pouco sensível à diversidade das crianças. O fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado pela suposta constatação dessas crianças 'não saberem falar Português'.

Este quadro formalista ficou bastante evidenciado no decorrer da análise das propostas curriculares de um conjunto de redes municipais do Nordeste realizada por pesquisadores do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE), na metade dos anos noventa. O estudo indicou que a maioria

dos sistemas privilegiava a noção de **língua enquanto sistema de regras**, ou seja, o prioritário era permitir que as crianças aprendessem a gramática correta. Em grande parte dos programas as atividades de leitura (interpretação; compreensão) e produção de texto (linguagem escrita; redação) estavam apenas indicadas, sem o acréscimo de qualquer perspectiva de trabalho. A ênfase situava-se no conteúdo gramatical, que aparecia listado, sem qualquer articulação com a leitura e produção de texto. O estudo do vocabulário, quando abordado, achava-se inserido no conjunto da gramática e isolado de seu contexto discursivo, contemplando predominantemente os fenômenos da sinonímia/antonímia. As estruturas sintáticas eram identificadas linearmente, sobretudo na perspectiva de uma metalinguagem, sem menção a suas funções discursivas. Em suma: não eram contemplados os usos nas propostas curriculares estudadas.

Como colocado anteriormente, é relativamente recente a produção intelectual a respeito das contribuições da lingüística ao ensino da língua portuguesa. Na realidade, pode-se dizer que é apenas a partir dos anos oitenta que as ciências da linguagem passam a apresentar, de forma sistemática, propostas de enfrentamento aos pontos críticos identificados no desempenho escolar (Soares, 1997). Isso significa que essas reflexões são bastante desafiadoras para os professores que atuam na educação básica. Além disso, não se pode deixar de ter presente que o domínio de novos conceitos e sua inter-relação com as práticas pedagógicas exigem dos docentes tempo de estudo, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Nas mudanças que já começam a aparecer, merecem destaque algumas noções, como: a concepção de gênero textual, a compreensão de texto como processo e não produto, a noção de variedade lingüística, o estudo da oralidade. Assim, para os educadores que desenvolvem sua prática pedagógica com base na concepção de língua como atividade, o ensino se organiza em torno dos usos da língua. Em conseqüência, a avaliação con-

templa a competência em produzir e extrair os sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem a coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas. Neste caso, a noção de erro é relativizada, na medida em que se opera com o contexto e a variedade que motivou o enunciado, pois o mais relevante é a adequação da linguagem à circunstância de uso e não a questão estrutural.

Assim, privilegiar a concepção de língua enquanto atividade – entendida aqui como a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso – significa, necessariamente, operar com a pluralidade textual na proposta avaliativa. Nessa linha, o processo de *compreensão de leitura* não pode ser reduzido à prática de identificação de informações eminentemente lineares (para não dizer ‘óbvias’), recolhidas em fragmentos lingüísticos, com base em extratos textuais pontuais. Para além da mera decodificação dos elementos lingüísticos, a leitura requer a ativação de um conjunto de inferências na interpretação dos textos.

Na *produção de texto*, a investigação considera a capacidade do aluno de produzir textos coesos, coerentes e adequados, seja em relação ao gênero, como no que diz respeito ao objetivo, ao suporte, ao contexto social de circulação do texto. Além disso, o aluno deve saber quem são os leitores/destinatários de sua produção escrita, condição essencial à constituição dos sentidos do texto. Desse modo, o que importa é a competência do estudante no uso significativo da língua, observado o contexto situacional.

Já o *conhecimento metalingüístico* emerge no âmbito das atividades acima referidas e não no mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas ou nas solicitações de codificação e decodificação gramatical. Entende-se que o ensino/avaliação da gramática não deve ser confundido com o ensino/avaliação da norma culta, mas envolve a competência para interligar e articular fenômenos, compreender e inferir as regras próprias do

sistema, bem como ordenar estruturas que favoreçam a compreensão e a produção de significados discursivos.

A título de conclusão

Pontuemos aqui alguns pontos básicos, a título de conclusão, a partir das reflexões desenvolvidas:

1) Os conflitos entre a linguagem e a cultura dos alunos e a linguagem e a cultura valorizada na escola assumiram, durante muito tempo, proporções dramáticas (Geraldi *et alli*, 1996:311). Nesse contexto que exigia mudanças, a possibilidade da utilização de paradigmas provenientes das ciências da linguagem deflagrou um intenso processo de questionamento da formação inicial e continuada dos professores de língua materna. Hoje podemos perceber o quanto as reflexões teóricas e os estudos lingüísticos repercutem no ensino de língua portuguesa. Provavelmente, a contribuição atual de maior relevância, (e também a que oferece os maiores desafios) é aquela que desnudou a hipocrisia e a arrogância de se tratar apenas uma variante lingüística como a correta, a única a ser respeitada na avaliação, posição que negava a cidadania lingüística à maioria dos alunos.

2) No contexto sócio-histórico de uma proposta que considera a identidade pessoal e cultural do aluno, a avaliação assume um papel regulativo da ação pedagógica, tendo em vista os ajustes exigidos pelas diferenças pessoais e culturais percebidas no conjunto dos alunos. Não se trata, portanto, de propor ações compensatórias, mas de operar com a diversidade, na medida em que se reconhece o direito à diferença e à pluralidade no âmbito escolar.

3) “O reconhecimento da importância do papel dos professores nas mudanças educacionais pretendidas” (Soares, 1999:17), impõe aos cursos de formação inicial e continuada a tarefa ética de formar professores capazes de atuar em diferentes espaços sociais, docentes que sejam profundos conhecedores das questões lingüísticas e reconheçam o direito do aluno aprender, levando-o a atingir o sucesso escolar (aqui entendido,

no que se refere ao estudo da língua materna, como a construção da aprendizagem em língua portuguesa requerida para o exercício da cidadania plena), profissionais que sejam capazes de apresentar respostas de qualidade aos desafios impostos pela realidade educacional do país.

4) As ciências da linguagem não podem atuar sozinhas no ensino/ aprendizagem da língua, pois dessa forma correm o risco de transformar-se em um discurso vazio, moralista, que aprofunda cada vez mais o fosso teoria/prática. Por isso mesmo, é fundamental que desenvolvam um diálogo permanente com o contexto sócio-histórico no qual se acham inseridas, sem esquecer as pesquisas educacionais, cognitivas e da aprendizagem, que operam no âmbito do sócio-interacionismo.

REFERÊNCIAS

- BRÉAL, M. 1992. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ, Pontes.
- GERALDI, J. W. et alii. 1996. *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*. DELTA, vol. 12, nº 2, pp. 307-326.
- MARCUSCHI, L. A.. 1996. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? Em aberto*, ano 16, nº 69, pp. 64-82.
- _____. 2000. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. UFPE, Mimeo.
- SCHIFFRIN, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- SOARES, E.. 1999. Curso normal: caminhando no percurso da formação dos educadores. In: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação educacional & currículo*. Recife: Universitária da UFPE, pp. 13 – 50.
- SOARES, M.. 1997. Prefácio. In: BATISTA, A. A.. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: N. B. BASTOS (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, pp. 53-60.