

**O SUJEITO, O DIZER, A INTERPRETAÇÃO: IDENTIDADE EM CRISE\***

**Maria Marta Furlanetto**

Universidade do Sul de Santa Catarina

[pos@unisul.br](mailto:pos@unisul.br)

**Resumo:** Este ensaio apresenta uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em nossa sociedade, a partir do *Dicionário do brasileiro de bolso*, de Teixeira Coelho (1991), que examina expressões da língua portuguesa em uso no contexto social brasileiro dos anos 1964-1990, procurando entender o mecanismo ideológico de composição e sentido de um conjunto de 350 expressões. A partir daí, explora aspectos do processo de construção de sentido e de compreensão, articulando esses elementos com a formação da nacionalidade e da cidadania, focalizando alguns aspectos do contraste entre unidade lingüística e diversidade na língua portuguesa do Brasil. Finalmente, mostra a pertinência das diretrizes da Proposta Curricular de Santa Catarina para a formação de professores e da cidadania através da compreensão e do uso crítico da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** discurso; sentido; cidadania; Proposta Curricular.

**Abstract:** This essay presents a reflection on the language functioning in our society, starting from the *Brazilian's pocket Dictionary*, by Teixeira Coelho (1991), which examines portuguese expressions in use in the Brazilian social context of the years 1964-1990, trying to understand the ideological mechanism of composition and meaning of 350 expressions. From there onwards, it explores aspects of the social process of meaning construction and comprehension, articulating these elements with the formation of the nationality and the citizenship, focusing some aspects of the

---

\* Este texto corresponde a uma palestra proferida durante a IV Semana Integrada das Licenciaturas (Unisul, 2005), compondo a mesa temática intitulada Ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

contrast between linguistic unit and diversity in Brazil's Portuguese language. Finally, it points out the pertinence of the Santa Catarina's Curricular Proposal directives for the teachers and the citizenship formation through the comprehension and the critical use of the Portuguese language.

**Key words:** discourse; meaning; citizenship; Curricular Proposal.

### ***Introdução***

Em 1991 Teixeira Coelho publicou um dicionário (*Dicionário do brasileiro de bolso*) em que chamava a atenção para o funcionamento da língua portuguesa “atravessando” a sociedade. Ele anotou ao acaso, em pedaços de papel, palavras e expressões que lhe chamaram a atenção

[...] pelo rebuscamento contorcionista com que procuravam ocultar seu verdadeiro sentido, pela feiúra da forma adotada, pelo inusitado da solução, pela agressão praticada contra todos quando saíam da boca de governantes e poderosos, pela pretensão erudita que as revestia, pelo riso que provocavam e que não raro vinha com gosto amargo, bem amargo. (1991, p. 9-10)

O período da coleta (1964-1990) incluiu os anos da ditadura militar. Pela estranheza que percebia no uso, o autor desejou “[...] saber de onde [as palavras] provinham, que mecanismos atuavam em sua composição, o que realmente queriam dizer, o que acabavam dizendo no vazio de significações criado a seu redor.” (p. 10). Assim, alertado para as circunstâncias de produção desse material, passou ao seu estudo. O resultado é um conjunto de 350 expressões reunidas no formato de dicionário.

O autor concluiu que tinha em mãos uma amostra representativa de modos de conceber e expressar o mundo e de “querer fazer ver o mundo”: ainda que em

parte de modo inconsciente, buscava-se estabelecer valores e identidades como algo natural e inevitável, como se o processo não fosse sociocultural. Focalizando palavras e expressões, Teixeira Coelho viu a linguagem como um material manipulado no sentido de moldar uma imagem do país para o próprio país, por meio de várias estratégias: delimitação de sentidos, dissimulação, agressão, criação de imagens para fazer ver a realidade (ilusórias), oferecendo aparência de objetividade, de transparência semântica. Tais meios têm poder de argumentação, sobretudo considerando que sempre há quem se disponha a (ou é levado a) crer na “objetividade” ou naturalidade. Entendia tratar-se de uma prática generalizada, mas, especialmente por sua influência na população, enfatizou fontes como a televisão, a imprensa, livros escritos por intelectuais e acadêmicos. E viu aí, em vez de uma linguagem falada/escrita no país, uma linguagem “que fala ao país”.

Coelho explora e critica essa linguagem, que, em última análise, contraditoriamente, impossibilita a comunicação e retrata “a própria indigência cultural como exemplo de virtude universal” (1991, p. 14). Com efeito, segundo o autor, reflete-se aí a degradação da sociedade, um processo de “erosão dos laços éticos da sociedade”, de que o fenômeno é sintoma; para ele, essa “liquefação” e fluidez da linguagem exige uma reação.<sup>1</sup> Julga necessário, portanto, que, onde e por quem de direito, se promova uma “pedagogia do imaginário”, orientada para o estudo da linguagem em seu contexto, para uma “limpeza do imaginário” e pelo “repovoamento do imaginário com novas figuras.” (1991, p. 295).

Segue uma simples amostra de figuras tais como categorizadas pelo autor, com alguns exemplos:

1. violência: *detonar, atingir,*
2. grandeza neurotizada (-ão): *Mineirão, Arrudão, tigrão;*
3. tratamento privilegiado ao estrangeiro: *checar, ombudsman, interface;*
4. casta: *excelentíssimo, magnífico, meritíssimo;*
5. diminuição da personalidade jurídica: *cidadão, elemento;*

---

<sup>1</sup> Deve-se levar em conta, contudo, que a língua em uso tem, inevitavelmente, um caráter de fluidez, visto que está “em constante mudança, eminentemente tomada na historicidade e no movimento” (ORLANDI, 2001, p. 34, nota 10).

6. obscuridade: *problemática, indecidível, desdiferenciação*;
7. eufemismo: *redemocratização, esforço concentrado, ajuste de preços*.

Esta amostra de análise situa o que desenvolvo neste trabalho: procuro refletir sobre aspectos do funcionamento social do discurso e sua importância no estudo, ensino e aprendizagem da língua nacional, focalizando os aportes da Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998) e apontando a pertinência de suas diretrizes para a formação de professores e da cidadania através da compreensão e do uso crítico da língua portuguesa. Com esse objetivo, inicio refletindo sobre a relação semântica entre *significação, tema e compreensão* tal como apresentada em Bakhtin (1979, 2003).

### ***Significação, tema e compreensão***

Um efeito de *sentido* (tema, em sua terminologia) só é possível quando se tem em vista a enunciação completa e concreta, formando uma unidade temática, que é individual e situada no espaço e no tempo (é um acontecimento), e se apresenta como tal por estar inserido numa situação histórica que originou a enunciação (incluindo elementos não-verbais). Assim, estudar um tema exige observar um sistema de signos dinâmico e complexo *adequando-se* às condições de um momento de sua evolução.

Nesse contexto é relevante, num estudo semântico, distinguir *tema* (ou *sentido*) e *significação*, bem como entender seu modo de relacionamento. A significação, para Bakhtin, está *no interior do tema*, ela não tem independência: compõe-se de elementos reiteráveis e idênticos a cada retorno das palavras, incluindo sua modalização. Um tema, para Bakhtin, constitui o *estágio superior real da capacidade lingüística de significar*. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*, em si mesma, portanto, ela é apenas *potencial*. Como tal, para focalizá-la é preciso procurar um “instrumento lingüístico”: um dicionário, por exemplo – melhor dizendo, um dicionário “normal”, tal como elaborado por

especialistas em lexicografia. A perspectiva dos exemplos do *Dicionário do brasileiro de bolso* é, certamente, outra. De um ângulo específico, contudo, considero que todo dicionário é registro interdiscursivo, é memória lexical.

A relação tema (sentido)/significação só se explica, segundo Bakhtin, pelo processo de *compreensão*, na medida em que este exige atitude ativa e traz em si o germe de uma resposta. Para compreender a enunciação de outrem é necessário haver *orientação* em relação a ela, o que pressupõe a réplica, ou seja, uma reação. As pistas estão presentes, mas o sentido só se dá no evento discursivo.

A significação, para os sujeitos da interação, é o traço de união, possibilidade de comunicação. Não é no outro sujeito que está a significação, nem na palavra como tal. Ela é base para a construção do vínculo, da intersubjetividade. Não é necessário pressupor que haja, na significação, uma relação termo a termo com uma realidade à qual se possa remeter: como o ser humano já nasce imerso num mundo de linguagem, só distingue a realidade e fala dela através de distinções em linguagem.

Mas falta aqui um terceiro elemento, sobre o qual Bakhtin põe ênfase: o *acento apreciativo*. Tudo o que é expresso é acompanhado de apreciação. O nível mais superficial desse valor é a *entoação expressiva*. Portanto, o tema se define pela significação e pela orientação apreciativa. Nenhuma significação (como elemento potencial) se estabelece sem o acento apreciativo, que não é, portanto, marginal na estrutura semântica. O acento apreciativo, aliás, sempre figura na transformação semântica: a reavaliação da significação provoca deslocamentos e evolução. Por sua vez, a evolução semântica da língua se liga à evolução do horizonte apreciativo de um grupo social, no qual os valores entram em conflito. É nesse sentido que se fala em retomada, reinvestimento, nova significação – sempre instável devido à dinâmica da língua em seu funcionamento. O reinvestimento de unidades da língua ultrapassa, portanto, a simples repetição: as significações não se mantêm intocadas (isso ocorreria se a língua fosse um simples código, utilizado para transmissão sem ambigüidades); a cada passo atua-se sobre formas que já

sofreram alterações. Mesmo o processo que se chama *parafrástico*<sup>2</sup> envolve matizes de sentido na enunciação.

Por tudo isso, é perceptível que Teixeira Coelho não utilizou uma abordagem meramente lingüística. Mas convém ir um pouco além. Embora Bakhtin (2003) afirme que as palavras, do ponto de vista gramatical, ou seja, consideradas fora do enunciado, não carregam um tom ou sentido específico, ele admite que “é muito difícil abrir mão da convicção de que cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma ‘um tom emocional’, ‘um colorido emocional’, ‘um elemento axiológico’, uma ‘auréola estilística’” (2003, p. 291). É nesse sentido que se pode acreditar que elas tenham alguma espécie de poder intrínseco (“o poder das palavras”). O que ocorre é que na enunciação, ao formular sua expressão, o sujeito-locutor estabelece um projeto enunciativo: o que enuncia diz respeito, generalizadamente, a um uso efetivo nas enunciations de outrem, e não a uma mera extração delas de um arquivo lexicográfico, tal como um dicionário ou uma gramática. O todo da enunciação irradia expressividade para cada uma das palavras dessa formulação, o que, como ação reversa, “contagia essa palavra com a expressão do conjunto” (2003, p. 292). O *acento apreciativo* marca o que é enunciado; não há seqüência lingüística que seja absolutamente neutra (ela pode apenas aparentar neutralidade, como comumente se vê no discurso científico). E só um sujeito-locutor pode estabelecer uma relação emocional e valorativa utilizando-se da língua.

Assim é que, numa espécie de *supra-estrutura* (que se pode chamar *interdiscurso*), o tom e a *ressonância* de enunciados individuais no fluxo discursivo podem ficar preservados para uso de uma comunidade. Isso impõe que as palavras sejam vistas como constitutivamente heterogêneas e ideologicamente marcadas: elas têm traços histórico-culturais, como mostra a análise de Teixeira Coelho.

É nesse sentido que se diz que *por trás das palavras há outras palavras*. Mas, como há um movimento contínuo de retomadas e transformações, o que aparece como *dado* na significação – ou seja, aparentemente pronto e intocável – é

<sup>2</sup> O processo de paráfrase é tomado no sentido de maneira diferente de dizer algo que foi dito, ou ainda de seqüência semanticamente correspondente a outra – mas não, em seu efeito, equivalente. Note-se, porém, que a *paráfrase* pode carregar uma *ressonância negativa*, remetendo, por exemplo, a narração ou discurso prolixo, verboso, supérfluo, ou ainda a interpretação ou comentário desfavorável, maldoso (*Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001).

já resultado de intervenções feitas nas formulações discursivas anteriores. Por isso, não se pode estabelecer senão relativamente o que é da *língua* e o que é do *discurso*; o que se dá como significação e o que se dá como sentido; o que é objetivo e o que é subjetivo em seus próprios termos. Entendo que o lingüístico e o discursivo são duas faces de uma mesma unidade complexa língua-discurso. Vejam-se os trechos abaixo, extraídos da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, que se pode remeter à análise semântica de Teixeira Coelho quanto ao funcionamento da língua – segundo ele, *falando ao país*.

Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (1979, p. 30)

[...] a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social. (p. 32)

[...] aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de remeter para dentro a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (p. 32)

O tema exposto acima repercute no âmbito da nacionalidade, da identidade, da cidadania – tal como apontado por Teixeira Coelho – refletindo-se em questões fundamentais: como conceber a formação em linguagem? O que a língua portuguesa representa para os cidadãos? O percurso a fazer sobre este tema leva a esta outra questão: como trabalhar a língua portuguesa no âmbito da escola? Essas perguntas têm retornado à cena, e isso ocorre sensivelmente em períodos em que decisões importantes precisam ser tomadas, para redirecionar certas atividades; elas estão amarradas ao que se chama “unidade lingüística” nacional – possível,

necessária ou pelo menos desejável para muitos – questões que têm sido desdobradas, hoje, em função da sedimentação aparentemente exagerada de estrangeirismos. Por extensão, isso obriga a pensar em como queremos conceber a cidadania, noção que implica o uso ético da língua e do correspondente comportamento ético nas comunidades de todos os níveis. E isto, finalmente, encontra o problema da política que o discurso implica.

Por essas implicações, o estudo e o ensino das várias modalidades de linguagem (não apenas da verbal em seus vários registros de uso, mas igualmente da icônica, da gestual, da mímica) não pode ficar no nível de codificação e decodificação. Nesse nível, não ultrapassamos a possibilidade de fornecer informações por meio de vários suportes – mas esta é apenas uma das muitas funções da linguagem. Precisamos nos projetar para o nível do discurso, vinculado necessariamente às ideologias, que por sua vez só se manifestam nos sujeitos em sua vida comunitária. Entenda-se aqui a noção de *ideologia* em seu sentido mais abrangente: um dispositivo de naturalização das relações sociais e dos sentidos, em que as redes de poder estabelecem valores, crenças, modos de comportamento – em suma, ritualizam a vida em sociedade, através de normas mais ou menos rígidas, dependendo do tipo de regime político dominante.

Apresento na próxima seção uma abordagem específica do discurso que, como várias outras coexistentes, está interessada no funcionamento social do discurso e suas implicações para o trabalho escolar com linguagens – incluindo aquela que se exercita sobre o próprio corpo (como a tatuagem, o *peircing*, etc.), e que aparece igualmente como arte, produzindo efeitos variados de sentido – de algum modo associados a um processo de resistência e de identificação.

### ***Análise do Discurso e política da língua***

Na Análise de Discurso conhecida como “de linha francesa”, a língua (em sua capacidade de significância) é perspectivada como instável, heterogênea, não-fechada. Nela acontecem falhas, deslocamentos, rupturas de sentido – a língua é lugar de “deriva”, não é um objeto fixado. Assim, todo enunciado lingüístico, como

forma material de discursos, está exposto à opacidade – ou seja, não é transparente (não funciona como um código). Esse seria, aliás, o espaço privilegiado da análise discursiva, buscando-se a historicidade do sentido a partir de mecanismos de produção. A historicidade do sentido está constitutivamente ligada à função ideológica, à deriva do que se ritualizou, às mudanças de tempo, de época, de lugar (toda produção é *situada*). A deriva, contudo, não se realiza sem a circulação através dos sujeitos de linguagem, os usuários. Eles têm um papel, seja em sua socialidade (expostos ao dispositivo da ideologia), seja em sua singularidade (num projeto de “resistência” e de busca de identificação). O mundo exterior se transforma em interior, modelando a subjetividade.

O fio discursivo que sofre algum tipo de ruptura interessa especialmente como objeto de análise, como espaço de reflexão. Toda alteração numa língua diz respeito a alterações na vida social. Basta observar a quantidade de formas neológicas que entram em circulação a cada ano. Na análise de Teixeira Coelho, por exemplo, ele aponta que na linguagem do período da ditadura militar havia palavras e expressões cunhadas pelo regime, outras que sofreram alteração em seu sentido usual, e outras forjadas “para não dizer, para não significar” (p. 277): *revanchismo, comunicação social*<sup>3</sup>, *pacote* (de medidas), *pacto social* (que presume algum sacrifício por parte da população).

Segundo Pêcheux ([1988] 1997), o mundo discursivo se representa pela divisão em dois universos: o das significações estabilizadas (seriedade de sentido, legitimação) e o das transformações (instabilidade, resistência, deslocamento). As línguas mudam, mas há concomitantemente um processo de resistência às transformações, que se detecta no tecido social. Na observação do que acontece na língua, indicando mudanças na sociedade, a base para dizer que algo “falta” ou que “excede” é aquela dos instrumentos lingüísticos considerados ordenadores da vida da linguagem (por extensão, da vida social). De um lado, no processo de linguagem, ocorre determinação, estabilização; de outro, indeterminação, instabilidade,

---

<sup>3</sup> A idéia da criação dessa expressão “nos laboratórios do regime ditatorial dos anos 60-70” teria sido, segundo Coelho (1991, p. 53-54), “designar e implantar um sistema de comunicação ‘não-ideológica’, i.e., que não contrariasse as crenças dos então governantes e não contribuisse para a contestação a seu modelo.”

alteração. As duas faces estão imbricadas.<sup>4</sup> A determinação deve produzir um efeito de homogeneidade para os usuários; a indeterminação, como ruptura, gerará o efeito de não-transparência nas manifestações discursivas, aí onde o controle não tem sucesso – ou aí onde se deseja romper o controle, ou onde ele se rompe, apesar de tudo. O que Teixeira Coelho percebe na língua se alinha do lado da indeterminação, da dissolução, que ele associa a uma perda importante de laços éticos da sociedade.

Ao trazer o problema que identifica e sugerir uma pedagogia do imaginário, Teixeira Coelho implica a importância de uma educação abrangente que preconize, para além do uso da linguagem, um ato de reflexividade sobre seus efeitos semântico-discursivos; essa atitude mostraria a importância da interpretação – não da mera decifração – do que se passa nos sujeitos e em suas comunidades de discurso, de como está sendo constituída sua subjetividade em contextos mais estritos (na família, na escola, no trabalho, nos ambientes de diversão) e naqueles mais amplos (nacional e internacional).

Isso convida a pensar em como conceber a formação em linguagem no âmbito da escola, na medida em que se veja implicado nela o exercício da cidadania. No que segue, procuro mostrar também que tipo de relação a produção discursiva tem com os instrumentos lingüísticos, em especial a gramática que circula no espaço escolar.

### ***Língua portuguesa: unidade e diversidade nas normas***

A modalidade escrita da língua portuguesa ainda é considerada modelo de boa forma de expressão, calcada no exemplo de figuras literárias de prestígio. Contudo, no final da década de 1960, o projeto da *Norma Lingüística Oral Culta* (Projeto NURC), com finalidades que obviamente se refletiriam na pedagogia da língua materna, mostrou a necessidade de conhecer melhor a realidade lingüística brasileira, que seria um parâmetro para a proposição de uma forma culta. Celso

<sup>4</sup> Essa perspectiva não é essencialmente diferente daquela apresentada na seção 1, a partir da teoria de Bakhtin.

Cunha (1985, p. 27-28), discutindo os objetivos desse projeto, tocou em pontos fundamentais respeitando a divulgação e o trabalho pedagógico com a língua portuguesa. Destaco três deles:

- 1) a necessidade de distinguir o que está vivo na língua, evitando sobrecarregar o ensino com “fatos lingüísticos inoperantes” (seriam ainda “fatos”?);
- 2) a necessidade de evitar a imposição de uma norma que refletiria apenas um uso de caráter literário, voltando-se então para como a língua funciona em situações concretas e sua diversidade;
- 3) a necessidade de considerar o uso oral da língua nas suas várias modalidades, buscando a inserção de comunidades no desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, Celso Cunha defende uma norma *culta* e marginaliza uma norma *purista*, que representaria uma imposição ao uso (uso regrado), e ao mesmo tempo defende a difusão e o aperfeiçoamento da língua portuguesa, para que não se torne um instrumento elementar de comunicação (CUNHA, 1985, p. 87). Nesse passo, ele salienta a necessidade de entender como a língua funciona e como ela está se alterando. Há que concordar que seguir para a escrita as tendências da comunicação oral despojada, sem controle sistemático, não seria de bom senso, e não conduziria ao uso mais elaborado requerido pela expansão e refinamento dos conhecimentos. Nesse caso, também não seria tão importante o ensino-aprendizagem da língua.

Considerando que o tema ‘norma’ sempre traz problemas de compreensão no contexto escolar, dado o efeito de sentido de “prescrição” que primeiramente evoca, enfatizo uma distinção necessária, pelas palavras de Neves<sup>5</sup>: *norma*, no campo da linguagem, entende-se como:

---

<sup>5</sup> Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling12.htm>>. Acesso em 17 dez. 2003.

- 1) modalidade lingüística “normal”, “comum”, relacionada à freqüência de uso. Isso significa que ela varia dependendo dos estratos sociais, das regiões, do tempo. É algo como uma “média dos falares”;
- 2) uso regrado, modalidade que nem todos conhecem. Ela aparece como padrão no uso, nos vários estratos sociais, nas regiões, no tempo. O que a diferencia da outra é a presença de juízos de valor em cada espaço e tempo. Além disso, uma modalidade se estabelece como “padrão desejável” – o *bom uso*. É essa norma que, na sociedade, pode produzir preconceito social.

Pode-se perceber qual o papel atribuído à escola, como instância social de formação, quando se trata do uso regrado da língua para adaptação aos usos sociais – e, mais que isso, para inserção e aceitação social até mesmo em termos de qualificação profissional. O grande problema, contudo, é esse que Neves explicita:

Foi por aí que se perpetuou, na educação escolar, aquele esquema medieval de associação de modelo de uso com autoridade e com urbanidade, ligando-se sempre bom-uso lingüístico a fixidez de parâmetros, e corrupção lingüística a alteração e mudança.

Dado que *gramática* se refere, em princípio, à modalidade escrita, é a esta que o bom uso remete em primeiro lugar, marginalizando a fala, como se ela não tivesse modalidades e normas e dispensasse a exercitação. Ademais, como lembra Neves, uma norma de prestígio seria fundamentalmente uma “orientação para adequação sociocultural de uso”, e não “receita de pureza lingüística”.

Dado que, por sua própria natureza, línguas variam e sofrem alterações mais ou menos marcantes, também não é uma tarefa simples estabelecer, para cada espaço social ou esfera de uso, o que seria bom, correto ou adequado para a

variedade também imensa de gêneros que circulam nesses espaços. Assim, há um entrelaçamento de normas.

O ensino-aprendizagem, apesar dos deslocamentos feitos principalmente a partir da década de 1980<sup>6</sup>, ainda prioriza metodologias centradas na metalinguagem (a linguagem da teoria, das normas, dos conceitos a fazer aprender), o que significa, na prática pedagógica, que o professor, como especialista, é o ponto de partida e o aluno o ponto de chegada da condução de programas com conteúdos basicamente *conceituais*. O professor é legitimado socialmente para fazer o que faz, é um representante do saber científico, que ele deve divulgar junto aos alunos (ritual de ensino). Esse processo tem sido caracterizado como *autoritário*. Por que autoritário? Isso não quer dizer que os mestres tenham um caráter tipicamente autoritário; é que a orientação pedagógica, desde o nível mais alto da política até o ritual que se desdobra no cotidiano da sala de aula, regula a divulgação dos conhecimentos, determina tradicionalmente como organizar e desenvolver essa prática.

Essa postura tem um caráter conflituoso, visto que há duas faces nesse processo: ao lado da regulamentação mais rígida voltada para o regime escolar, a divulgação de teorias lingüísticas e educacionais – cujas orientações se têm concretizado aos poucos em propostas curriculares (em todos os níveis de governo) – se tornou mais ampla, facilitando o desenho de um quadro que mostra a tendência generalizada à relativização, no ensino, da postura normativa unificadora, em proveito de práticas situadas com suas modalidades específicas de realização. Nesses documentos, certamente a gramática tem seu lugar – é aí perspectivada como “prática de análise lingüística”. Mas, apesar da chancela do Estado, isso não se reflete de modo notável nas práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de caráter escolar e naquelas que dizem respeito a exames preparados para seleção de candidatos a uma ocupação profissional. O uso regrado da língua, de caráter prescritivo e voltado para a homogeneização, ainda predomina. Tem-se mostrado bastante difícil provocar o deslocamento de um componente do trabalho discursivo que tinha precedência sobre os outros, quando não domínio absoluto, marcando

<sup>6</sup> Convém lembrar que os estudos de língua com base na institucionalização da Lingüística como ciência só iniciaram na década de 1960. Assim, a questão da língua deixa de ser apenas da competência dos gramáticos, para tornar-se também uma questão dos lingüistas (ORLANDI, 2001).

sobremaneira os conteúdos de ensino (pontos de *gramática* em vez de *práticas discursivas*).

### **As diretrizes da Proposta Curricular de Santa Catarina**

Isso considerado, faço referência, através de alguns tópicos, aos aportes da Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 1998) nesse contexto, como um documento pensado e elaborado durante longos anos como um instrumento de trabalho (diretrizes) para os professores do Estado. Esse documento institucional reflete uma proposta substancial de virada lingüístico-pedagógica, referenciando os sujeitos e seu dizer como uma questão de identidade ou de busca de identificação no meio social, preconizando, através de novas concepções e metodologia de ensino, um aprendizado significativo em áreas básicas de conhecimento, através de práticas situadas.<sup>7</sup>

Sua implementação foi marcada pela preocupação em discutir e redimensionar os currículos no Estado, apresentando uma linha teórica e filosófica norteadora de atividades que possam integrar projetos pedagógicos nas unidades escolares. A orientação teórica do documento, que tem como mentores Vygotsky (psicologia histórico-cultural) e Bakhtin (filosofia da linguagem) propõe três grandes deslocamentos em relação ao ensino mais tradicional, privilegiando:

- 1) a produção de conhecimento em *situação interacional*: a relação do aluno com os objetos de conhecimento é mediada pelas relações com o professor e com os colegas;
- 2) o *aprendizado*: o ensino através de metalinguagem, centrado no professor, é marginalizado em proveito de um processo dialético em que são relevantes as relações complexas entre o ensino e a aprendizagem, entre aprendizado e desenvolvimento mental (v. VYGOTSKY, 1991);

---

<sup>7</sup> Embora caiba o reconhecimento de que qualquer proposta pode apresentar, em sua formulação, lacunas, imprecisão e mesmo contradições – e a Proposta Curricular de Santa Catarina não está isenta dessas falhas –, tais documentos mostram a preocupação em mudar rumos que se revelaram equivocados, provocando uma reflexão salutar na área da Educação.

3) o processo que permite seja elaborado o conhecimento.

O fator *afetividade*, para o qual Vygotsky chama a atenção, tem um peso especial nesse complexo. As relações afetivas interferem na interação, tendendo a atenuar as relações autoritárias entre os envolvidos no processo educativo, uma vez que supõem confiança e respeito mútuos dos participantes. Como aprender é um processo profundamente social, é o diálogo e o exercício das diversas funções da linguagem um fator de sucesso no desenvolvimento cognitivo mediado.

Em vista disso, na elaboração do documento curricular a metodologia de trabalho foi uma das preocupações salientadas, na concepção do projeto de capacitação. Era preciso *mostrar* aos professores de que modo conduzir essa forma de tratar o conhecimento e de produzir conhecimento, de encarar a aprendizagem e a avaliação. Assim como não basta dar instruções e oferecer conceitos a um aluno para produzir um bom texto, seria insuficiente mencionar e “ensinar” os conceitos, apreendê-los em algum sentido, deixando de lado o envolvimento com a prática pedagógica, o enredamento na subjetividade. Isso teria como resultado negativo um maior distanciamento entre o que ainda categorizamos como *teoria e prática*, dicotomia a ser atenuada.

Um aspecto da complexidade das relações a considerar no ensino-aprendizagem é a mediação representada pelo planejamento dos programas escolares. Um programa precisa ter duas instâncias: uma é relativa ao que se projeta antes de iniciar um curso, a partir de certos princípios; a outra depende de como se efetiva o aprendizado, a partir das respostas dos alunos (reações, em sentido genérico, ou *compreensão ativa*, no sentido de Bakhtin). Privilegiar o que foi planejado pode significar marginalizar o *aprendizado*, ficar indiferente aos alunos que têm um ritmo mais lento, ficar no nível do *ensino*. Daí o alerta para que o trabalho pedagógico dialeteze ensino e aprendizagem, baseando-se nas relações a estabelecer entre alunos e professor em atuação conjunta.

A avaliação está implicada nessa relação. A avaliação que ainda se projeta e se pratica, no sentido de que o aluno *prove* que assimilou o que teria sido ensinado, resulta de um conjunto de atitudes políticas que se refletem na comunidade escolar. A separação entre ensino e aprendizagem pode ser analisada por um indício muito

forte, que parece corresponder a uma necessidade de ordem (controle), sem a qual supostamente tudo viraria um caos: provas orais, provas escritas, tarefas especiais que devem ocorrer em datas previstas, cabendo ao professor dar conta da matéria também em datas previstas – eventualmente com somas e médias efetuadas por computadores.

Tudo isso é parte do disciplinamento a que a escola deve submeter-se, para “preparar um cidadão” que seja útil nas várias esferas sociais, sem que pense demais e acabe se tornando um sujeito subversivo.

A avaliação tradicional é um fator de discriminação. Carl Sagan (1996, p. 418) alerta:

Se não podemos pensar por nós mesmos, se não estamos dispostos a questionar a autoridade, somos apenas massa de manobra nas mãos daqueles que detêm o poder. Mas, se os cidadãos são educados e formam suas próprias opiniões, aqueles que detêm o poder trabalham para nós.

Se considerarmos que formação e construção do conhecimento devem ser preocupações centrais na instituição escolar, e se a aprendizagem deve ser cuidadosamente observada e mediada, a avaliação percorre todo o ensino, toda a aprendizagem – é um processo contínuo, vinculado aos objetivos propostos e às concepções que fundamentam o projeto educacional: a de homem, a de sociedade, a de escola.

Entendo que a avaliação tem dois pólos: um voltado para o aprendizado do aluno, outro para o trabalho da escola através dos mediadores. Não há, pois, unilateralidade, mas interação: avaliando-se o aprendizado avaliam-se o mediador, a metodologia, os objetivos, o plano pedagógico. O resultado dela, por isso, pode representar a necessidade de mudança de rota. Quando só o aluno é avaliado, tende-se a manter o *status quo*: ele fracassa e se vai, a escola fica. Avaliação não deveria ser ferramenta para excluir da escola e da sociedade, da vida comunitária,

criando uma subjetividade frágil, diminuindo a auto-estima. Tem sido evidenciado que a metodologia *centrada na caça aos erros* inibe a produção (qualquer produção) e discrimina fortemente.

Na prática, avaliação é auto-avaliação. Esse processo permite até mesmo que os alunos redijam sua própria avaliação, argumentando e atribuindo-se um conceito ou nota, a ser considerado(a) pelo professor; que façam avaliação de seus professores e da escola. Essa é uma forma de refletir também sobre o amadurecimento pessoal, que é sempre lento e não é uma simples questão de memorização. Isso tudo se confronta com a idéia de que o poder que regula a distribuição do saber na sociedade pode persistir em fazer acreditar que *ensinar* é *transmitir* conhecimentos, cabendo aos mediadores realizar a “coleta” deles através de tarefas especiais e avaliar a *assimilação* (o que Paulo Freire chamou “educação bancária”). Essa tradição é muitas vezes indiciada por expressões verbais como *dar aulas, passar (conteúdos), transmitir, repassar, desvendar* – ainda que haja um esforço para ultrapassar essa condição.

No contexto da Proposta Curricular, o que se faz com a língua é um *trabalho* (SANTA CATARINA, 1998, p. 74), por meio de práticas variadas – das quais, na escola, os *procedimentos* correspondentes precisam ser ensinados. São práticas correntes na sociedade e que merecem atenção no ambiente escolar: conversar sobre um assunto, discutir um tema, ler para obter informações, consultar um dicionário, ler para estudar, pedir informações a outrem, fornecer informações, escrever para mandar notícias, tomar notas; elaborar um cartaz, compor um ensaio, fazer um comentário, realizar uma entrevista, proferir uma palestra, etc.

Tais práticas, que ocorrem como *eventos discursivos*, remetem às atividades possíveis de exercício da língua, exercício que permitirá, de modo integrado, observar os recursos de estrutura, de léxico, de gramática, tendo-se como resultado produtos discursivos (textos) na modalidade oral ou na modalidade escrita. Esses produtos refletirão formulações subjetivas sob a forma de *gêneros do discurso* – entendidos, conforme Bakhtin (1979, 2003), como tipos enunciativos relativamente estáveis constantes nas várias esferas da vida em sociedade, desde os mais simples, da vida cotidiana (tais como o bilhete, a conversa informal, o aviso, o

convite), até aqueles intelectualmente mais elaborados (o artigo científico, o sermão, a lei, o romance, o ensaio).

A prática de leitura e de escrita com base nos gêneros é um dos objetivos no ensino-aprendizagem, refletindo o próprio fenômeno de interação humana, pela necessidade de usar e compreender a língua com adequação às instâncias sociais correspondentes. Os vários gêneros se caracterizam pela seleção de *temas* e o modo como são abordados; pelas *relações dialógicas* que manifestam; pelo modo de *relação entre autor e interlocutor*, pelo uso que é feito dos recursos da língua, manifestando, em maior ou menor grau, um *estilo*.

Um texto sempre oferece pistas para leitura. Escrever pressupõe um leitor, que por sua vez se dirige para outro leitor. O *sentido*, que se busca e produz continuamente pelo ato de interpretação (com atribuição de valores), como salienta a Proposta Curricular, não se resume na técnica de decodificação (um código, em sentido estrito, tem elementos invariáveis associados aos respectivos significados). *Saber ler* é bem mais que saber decifrar.

Possenti (2001), comentando o resultado do teste PISA, programa internacional de avaliação de alunos que foi aplicado em 2000 a estudantes de 15 anos e divulgado em dezembro de 2001, e no qual o Brasil foi o último de 32 países na resolução de questões de interpretação, afirma que o problema de leitura dos estudantes e dos leitores em geral é não dominarem “o que o texto supõe que seja conhecido. Ou de não fazerem a necessária conexão com eles – de não sacarem a relação. É que ler é aproximar textos, e não decodificar um”.

Considerando a idéia de que leitura é produção, pedindo uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003), localizar apenas informações explicitadas num texto não pode ser um objetivo de leitura na escola. Explorar um texto em amplitude significa, como afirma Possenti na citação acima, aproximá-lo de outros textos – e mais: de conhecimentos, de lembranças de vida e de imagens que a memória tenha guardado. A mediação efetivada pelo professor deve ajudar a *juntar* as peças de uma espécie de quebra-cabeças que nunca se completa; indo mais longe, é também aqui que pode começar uma pesquisa de arquivo – ou seja, da memória representada por documentos que proliferaram na sociedade.

Para mostrar a distância que separa uma “leitura” declarada como decifração de outra que mostraria um bom nível de desenvolvimento cognitivo, transcrevo os termos do nível 1 e do nível 5 conforme o PISA<sup>8</sup>:

Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar. (BRASIL, 2001, p. 30)

Embora seja difícil caracterizar o que seja uma boa leitura (e, paralelamente, um bom leitor), cabe considerar que os textos em geral, dependendo de a que gêneros pertencem e em que esferas da sociedade circulam, podem apresentar um contraste fundamental, em função do “jogo enunciativo” que aí se verifica. Há, de um lado, textos cujo esquema de organização e recursos lingüísticos são muito previsíveis: não exploram as possibilidades criativas da língua; estão mais voltados a fornecer informações e apresentam aparente univocidade (fechamento): é o que se encontra em textos técnicos e científicos, que buscam um efeito de objetividade (relatório, ofício, requerimento, artigo científico, notícia). De outro lado, há textos em que se explora a criatividade e a imaginação, abrindo possibilidades para a interpretação (conto, crônica, poema, fábula, charge). Os gêneros que tendem à univocidade sofrem mais controle externo (social), o que significa que são mais estáveis.

---

<sup>8</sup> Isso corresponde a uma escala geral de leitura com base em três subescalas relativas aos domínios avaliados: identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão.

Mais fechados ou mais abertos, os textos pedem interpretação, e uma leitura em função da compreensão supõe a *contrapalavra*: uma resposta ao texto, seja de modo silencioso, seja na forma de anotações. Neste caso, o processo ocorre na forma de uma “leitura escrita”, um rascunho da leitura, que pode ser um estímulo para a produção de novo texto. Aliás, nada do que se escreve com eficácia resulta de idéias vagas – o que pode levar a compreender que a intertextualidade está sempre presente, que outras vozes freqüentam os textos, diretamente ou indiretamente.

### ***Cidadania e identidade (emprestada ou autoconstruída?)***

A concepção e o tratamento da língua que apresentei nas seções anteriores pode levar a ultrapassar o seu uso reproduutivo, automático e imitativo, seguindo os estereótipos, os valores estabelecidos, nem sempre eticamente aceitáveis – como indica Teixeira Coelho em seu dicionário –, permitindo um trabalho reflexivo e crítico, em que a língua não atravesse simplesmente os sujeitos como se estes fossem simples suporte, perenizando tudo, mas que seja compreendida como componente sociocultural com múltiplas funções – em suma, funcionando para permitir a compreensão do mundo em que vivem e para fazer esse mundo desenvolver-se em todos os aspectos, mudando quando couber mudar.

Como termo jurídico, entende-se ‘cidadania’ como a condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Ao lado dos direitos, o cidadão desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos. No exercício de análise discursiva de Teixeira Coelho, contudo, percebe-se o atravessamento de outro discurso no uso de ‘cidadão’ e de ‘cidadania’:

Cidadão – Deve significar pessoa incômoda, portadora de personalidade diminuída, freqüentemente pré-marginal, parabandido. Usada para colocar alguém em seu devido lugar, situado sempre num nível inferior ao ocupado por quem a usa.

Policiais e militares têm uma queda especial por essa palavra.  
[...] Nomear alguém cidadão é entregá-lo à severidade da lei.

Cidadania – Ainda não temos cidadãos mas já se fala muito em cidadania, que é mais abstrata, mais genérica e portanto não provoca tantas reações violentas nos donos do poder.

Nesse sentido, convém que se decida se é melhor ver-se atribuir uma identidade por empréstimo ou por inculcação, submetendo-se a essa imagem, ou se cabe a cada um envolver-se plenamente na construção de sua identidade – de brasileiro, de profissional, de professor, de estudante, e de todas as posições que podem ser ocupadas no exercício de uma outra cidadania.

Cabe observar, passados mais de dez anos da publicação da obra de Teixeira Coelho, o que foi ou está sendo apagado, o que se mantém, o que sofreu alteração e o que foi acrescido, tanto lexicalmente como em novas figuras. Este seria um bom projeto de trabalho, implicando a tessitura das relações discursivas com as práticas sociais correspondentes.

### ***Considerações finais***

Neste trabalho apresentei aspectos do funcionamento social do discurso, teoricamente e através de uma amostra de análise, para enfatizar sua importância no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa – seu aprimoramento no exercício cotidiano de práticas sociais –, mostrando que a Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998) traz aportes teóricos e diretrizes que, complementadas por cursos de capacitação ou não, podem fornecer aos professores um encaminhamento para sua prática profissional e o significativo desenvolvimento de seus estudantes, através da compreensão e do uso crítico da língua portuguesa.

Para ilustrar o ganho em compreender o funcionamento discursivo, mostrei uma possibilidade de análise: aquela apresentada por Teixeira Coelho (1991) em seu *Dicionário do brasileiro de bolso*, que examinou os efeitos de sentido da língua

em uso considerando tempo e espaço, articulando esses efeitos às práticas sociais correspondentes, relacionadas à nacionalidade e à cidadania.

Associei essa abordagem discursiva às questões de unidade e diversidade lingüística no País para mostrar seu lugar no estudo, no ensino e na aprendizagem, considerando o contexto social abrangente que precisa dar sentido às atividades no meio escolar – evitando-se que a escola fique ilhada, distante da vida social. Nesse percurso, procurei enfatizar que o fundamental, no trabalho com linguagem, é considerá-la de modo integral, não apenas como um material que permite efetuar troca de informações, mas que tem multifuncionalidade – e sua primeira função é estabelecer relações entre as pessoas, para produzir colaboração, dominação, ameaça, intriga, luta, divertimento, ensino, aprendizagem. Ou seja, serve para viver.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail/Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, col. de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo : Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Relatório PISA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário do brasileiro de bolso*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Norma e prescrição lingüística. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling12.htm>> Acesso em: 17 dez. 2003.
- ORLANDI, Eni. P. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do*

sabr metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas (SP): Pontes; Cáceres: UNEMAT, 2001. p. 21-38.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento [?]*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Testes de leitura*. Disponível em <<http://www.primapagina.com.br/pp/colunas/littera/2001/12/0002>> . Acesso em 8 jun. 2002.

SAGAN, Carl. *O mundo assombrado pelos demônios* – a ciência vista como uma vela no escuro. 4. reimpr..Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et alii. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.