

DESLOCAMENTOS NO ENSINO: DE OBJETOS A PRÁTICAS; DE PRÁTICAS A OBJETOS

João Wanderley GERALDI¹

RESUMO: Neste texto discuto, na forma de contraposição, dois movimentos em sentido contrário do processo de ensino de língua materna: de um lado aquele que focaliza o produto do pensamento objetivante sobre a linguagem, fundando o processo de ensino no desenvolvimento da capacidade de reconhecer estruturas linguísticas de diferentes níveis, que podem ir do reconhecimento do gênero discursivo a unidades mínimas significativas apenas no interior da estrutura (fonemas) ou fazendo o caminho inverso das unidades mínimas aos níveis mais elevados; de outro lado, aquele que aposta nas práticas languageiras, incluindo entre elas reflexões intuitivas sobre os recursos expressivos da língua, entre os quais se encontram os gêneros discursivos, mas que não tem por objetivo o reconhecimento do produto da atividade científica objetivante.

PALAVRAS-CHAVE: Produto do Pensamento; Ensino de objetos; Práticas.

DISLOCATIONS IN THE TEACHING: OF OBJECTS TO PRACTICES; OF PRACTICES TO OBJECTS

ABSTRACT: In this text I argue, by means of contrast, about two different and opposite ways of understanding the process of teaching a mother tongue: one that focuses on the product of the objectifying thinking over language, basing the teaching process in the development of the capacity to recognize linguistic structures of different levels, which can range from recognition of the discourse genre to the minimum signifying units in the inner structure (phoneme) or, taking the opposite way, from minimum units to the higher levels; the other one focuses on language practices, taking the role of intuitive thinking over the language expressive resources as one of these practices, and among them we can find the discursive genres, but not having as a goal the product recognition of the objectifying scientific activity.

KEYWORDS: Discursive Genres; Meaning; Discursive; Units; Mother Tongue.

No que concerne aos sentidos, acompanhando Bakhtin (Voloshinov), pode-se afirmar que o processo de uso da língua demanda movimentos quase concomitantes de reconhecimento e de compreensão. O primeiro releva do conhecimento internalizado da língua e somente se faz explícito nas interlocuções entre falantes nativos (isto é, nos diferentes usos) quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes. Assim, tanto um item lexical desconhecido quanto uma metáfora inusitada ou uma estrutura sintática mais complexa com enunciados intercalados (em geral mais frequentes na língua escrita, como está a ocorrer neste parágrafo) levam os interlocutores a prestarem atenção ao que se diz para, reconhecendo os recursos mobilizados, partirem para a

¹ Professor Titular aposentado da Unicamp. E-mail: jwgeraldi@yahoo.com.br.

construção da compreensão. Esta, o segundo movimento, é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo a considerações de ordem mais ampla, como lugares sociais, ideologias, história cultural etc. Assim, por exemplo, compreender como diferentes sociedades referem objetos idênticos de formas totalmente distintas pode demandar considerações de ordem bem distantes daquelas que englobam até mesmo o tema da conversação: a flor que popularmente nós, brasileiros, chamamos de “maria-sem-vergonha”, e justificamos esta denominação porque ela ‘dá em qualquer lugar’, os alemães chamam de “alegria do jardim”, porque floresce e enche um jardim com grande facilidade.

Manuseando diferentes textos do Círculo de Bakhtin, pode-se concluir que a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos. Ao contrário, somente quando de sua ocorrência é que podem ser explicitados alguns dos elementos extralinguísticos presentes nesse processo. Isso não quer dizer, obviamente, que os recursos linguísticos deixem de ter qualquer influência: eles estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior; essas informações, por seu turno, se refletem nos elementos estritamente linguísticos, de modo que a significação reconhecida se reveste do tema e das considerações externas que fazem, de fato, o ‘sistema’ funcionar. Esse jogo é também responsável pela mudança histórica das significações. Desde Wittgenstein sabemos que o uso é essencial nos processos das significações.

A dedução necessária desses movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto no seu sentido amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois, se assim não fora, seria impossível o jogo entre reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar.

Creio que a grande contribuição do Círculo de Bakhtin aos estudos da linguagem tenha sido a radicalização do princípio da indeterminação relativa de todo e qualquer elemento do sistema linguístico, especialmente nos campos ou níveis de análise que interessaram ao Círculo: aquele dos sentidos discursivos, mas também aquele das formas historicamente construídas, como as estruturas sintáticas do discurso relatado ou os gêneros

discursivos, estes vinculados em sua gênese às esferas das atividades com que se organizam todas as sociedades.

A aceitação desse princípio de base não significa que o Círculo tenha fugido da atividade objetivante necessária à construção de algumas explicações sobre o funcionamento da linguagem. Aliás, a elaboração e a aplicação do princípio da física einsteineana da indeterminação é já produto de uma atividade objetivante sobre o funcionamento da linguagem. A questão para o Círculo não é o fato de termos a necessidade de interromper o fluxo contínuo da linguagem para descrever algumas partes de seu funcionamento; a questão essencial para o Círculo é não confundir o resultado dessa atividade estruturante como se ela fosse o todo da linguagem (ou de uma língua particular). Tudo o que podemos obter nesse processo de abstração objetivante é aquilo que se repete, e como diz Bakhtin na *Filosofia do Ato*, é uma herança do racionalismo imaginar que aquilo que se repete é superior ao dado único e irrepetível de cada enunciado. No pensamento bakhtiniano, teremos que aceitar que os objetos são construções abstratas, que não revelam o real da língua e que somente têm valor enquanto exercício iluminador das dobras que se velam e desvelam nos processos de interação verbal (oral ou escrita).

Nesse sentido, o analista da linguagem radicaliza, na atividade científica, uma prática presente no trabalho de todo e qualquer falante. Em outros termos, as significações e configurações formais que se repetem e são reconhecidas pelo falante são também elas produtos de uma atividade objetivante intuitiva, ainda que aliar essas duas qualidades em uma mesma atividade possa parecer paradoxal. Mas intuição e objetivação somente são contrapostas depois que esta, baseada naquela – como mostrou explicitamente em certo momento de seus modelos a prática chomskiana – alimenta-se da teoria que lhe dá sustento e dentro da qual os princípios do fazer científico tentam eliminar ao máximo o subjetivismo da intuição.

Para além das diferenças essenciais que possam ser precisadas em relação às atividades de um e outro – o analista e o falante –, há uma que é preciso sublinhar. O falante sabe que o reconhecimento das significações é insuficiente para construir a compreensão de qualquer enunciado. O analista, muitas vezes cegado pela hiperlucidez de seus modelos, acaba confundindo estes com a realidade da linguagem e da língua. Obviamente não faz isso ingenuamente: define como real o que seu modelo alcança, deixando para o exterior toda uma teratologia linguístico-enunciativa como não pertinente à construção de suas explicações. O falante, mais modesto e intuitivo, sabe pela prática que muito dessas ‘teratologias’ refere-se a

elementos essenciais para fazer as significações funcionarem para construir a compreensão dos enunciados em contexto.

Ao tomar o enunciado como a unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão², será necessário reconhecer que estamos muito longe de compor o conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo. Se é possível, seguindo a fórmula de que ‘falar é um comportamento governado por regras’, estabelecer as regras constitutivas de alguns atos de fala tais como formuladas pela Teoria dos Atos de Fala, é impossível definir que regras governam a concatenação de diferentes ‘atos’ na construção global do discurso. Considerações de ordem contextual, incluídos interlocutores, objetivos, situação, negociações de sentido, enganos, avanços e recuos são aqui necessárias. Reencontramo-nos, de fato, diante do mesmo jogo entre reconhecimento e compreensão, entre o linguístico e o extralinguístico, entre determinações e indeterminações. Campo do relativo, avesso a regras.

Desse ponto de vista, o discurso – e o texto em que encontra sua materialização – não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua etc. O que podemos fornecer, com base em nossa atividade objetivante, isto é, do ponto de vista teórico, àquele que fala/discursa (e por isso produz textos) são informações a respeito de alguns processos postos em funcionamento na atividade discursiva, processos que vão desde a construção da coesão, coerência, informatividade, referenciação etc. até correlações entre o discurso e sua memória, entre o discurso e as instituições sociais, entre o discurso e as relações de poder. Alguns, dentre outros processos aqui referidos, remetem à materialização textual do discurso; outros remetem à materialidade do discurso, o sistema antropocultural onde adquire, mas também produz, sentidos. Em síntese, não se pode imaginar que um discurso resulte da aplicação de regras (ou de uma maquinaria estrutural capaz de gerar, dadas determinadas condições de produção, um discurso específico e adequado à situação).

O falante, é preciso reconhecer, conhece mais do que a ciência, porque transita entre determinações e indeterminações, avança e recua, pratica e antecipa-se; conecta o impensável com o conhecido e mistura o que a ciência separa e recorta. E aprende porque é capaz de reconhecimento do que no passado compreendeu e é capaz de desvestir o conhecido para produzir o novo. Essa aprendizagem, compromisso com o futuro com base no passado, não se

²No trabalho de Bakhtin, o enunciado pode se referir tanto a uma intervenção na interação face a face quanto a um discurso em toda sua extensão ou até mesmo a uma obra completa. Jamais se confunde com a unidade gramatical da oração, ainda que um enunciado possa se constituir de apenas um item lexical ou uma oração, sem reduzir-se a qualquer desses elementos.

faz solitariamente, como se sabe. Desde que estejamos falando em linguagem, já estamos falando em relação com a alteridade. A palavra que reconheço é própria porque é do outro; a palavra se reveste do tema na relação com a alteridade.

O ensino de língua materna desde sempre operou com textos, mas as formas dessas operações variaram ao longo do tempo. Não é meu objetivo aqui recuperar essa história, mas traçar algumas das consequências do movimento que centrou esse ensino no texto.

O deslocamento para a centralidade no texto se faz, entre nós, inicialmente sob o amparo das teorias da comunicação. Antes desse tempo, o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão. A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra etc. É comum encontrarmos antologias de textos extremamente manuseadas com os rastros desses exercícios gramaticais.

Aprender “português através de textos”³ desvela esse deslocamento ocorrido, e até hoje são frequentes as questões formuladas pelos professores: “como ensinar a gramática através dos textos?”. Os chamados exercícios de leitura e interpretação, apresentados nos livros didáticos na forma de um conjunto de perguntas, independentemente da análise que se possa fazer dessas perguntas, mostram que a compreensão de um texto já não era dada como evidente, natural, mas resultava de um trabalho, e como tal demandava a intervenção didática. Em outras palavras, era necessário ensinar a interpretar um texto. Certamente as perguntas formuladas dirigiam as leituras, superficiais ou não, mas a entrada do texto na sala de aula, não mais como uma mera superfície textual em que localizar exemplos, mas como objeto de reflexão, se constituiu num considerável avanço na didática da língua materna.

Momentos posteriores, agora sob inspiração da Linguística da Enunciação e dos estudos do discurso, radicalizaram um pouco mais essa perspectiva, tornando o texto ainda mais central no processo de ensino e aprendizagem, com um deslocamento considerável: tratava-se agora de visar muito mais à aprendizagem da língua do que ao ensino da língua. Por

³ Este é o título de uma coleção de livros didáticos de autoria de Magda Soares; a autora chama a atenção para o fato de que a correlação entre ‘português’ e ‘textos’ se faz como se o próprio texto já não fosse em si português, ou em outros termos, como se o português fosse algo a ser ‘encontrado’ nos textos porque pairava acima deles.

isso o uso da língua⁴ se torna o centro do processo, e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto desse processo. Em consequência, o ensino passa a ser organizado a partir das práticas languageiras, em geral denominadas de “Práticas de produção de textos”, “Práticas de leitura de textos” e “Práticas de análise linguística”⁵.

Considerando que o texto não é produto mecânico de aplicação de regras; que sua produção demanda muito mais do que o conhecimento da própria língua e não requer absolutamente o conhecimento das descrições da língua para sua elaboração, o processo de ensino se viu corroído em suas seguranças: para haver o que ensinar, há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos, mas isso pouco importa).

A questão óbvia que emerge desse deslocamento é relativa ao capital escolar: os objetos de ensino definidos e buscados nos produtos da atividade objetivante do analista. Substituir esse capital por outro, o capital cultural, valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar, e, sobretudo, tornando ainda mais complexo esse processo pelo reconhecimento das variedades de capitais culturais disponíveis numa sociedade (incluindo o capital linguístico, pois as variedades chamadas não cultas, além de cultas, são também capital cultural), aprofunda o fosso entre as definições possíveis de escola: um lugar de ensino ou um lugar de aprendizagem?

São diferentes os postos de observação ocupados quando se assume uma ou outra dessas ‘definições’, e nenhuma delas, obviamente, exclui que nessa instituição há ambos, ensino e aprendizagem. A questão é de foco: se opto pela primeira definição, tomando a escola como lugar de ensino, fixo os objetos desse ensino e a preocupação com a aprendizagem os organiza didaticamente; se opto pela segunda definição, a escola como lugar de aprendizagem, o capital cultural e os objetos desconhecidos penetram na escola, e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo

⁴ Há hoje inúmeras obras que tratam de uma questão crucial naquele momento: que variedade da língua deveria ou poderia ser usada na escola?

⁵ Entendida esta como uma reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados tanto na produção quanto na leitura de textos. Isto não excluiria, por princípio, um estudo da gramática, mas o importante deixou de ser conhecer a descrição gramatical para se dar mais ênfase à atividade do falante de refletir sobre a linguagem, em atividades epilinguísticas (GERALDI, 1991). O trabalho com a intuição do aluno se sobreponha ou deveria se sobrepor ao trabalho descritivo produto da reflexão teórica do analista.

lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida. Também são valorizados os nados à superfície sobre temas que o capital escolar pode considerar valiosos (mas esquecidos assim que consigamos nos ver livres do pó de giz da escola, para usar uma expressão de Rui Barbosa).

Num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido –, já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas.

Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Enquanto aquele que centra fogo no ensino se pergunta, diante de um texto, “o que farei com este texto?” para explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está, aquele que toma a aprendizagem como o ponto de partida vai se perguntar “para que este texto?”, o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis, e, no encontro das palavras de um com as palavras do outro, constrói-se uma compreensão. Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. A imaginação se sobrepõe à correção do dizer, ainda que esta possa ser buscada não só no sentido gramatical da expressão.

Considerem-se as mil possibilidades de dizer “*Acordei e fui escovar os dentes*” em que outros recursos expressivos podem ser mobilizados, num trabalho intelectual que produz deslocamentos, porque dizer de outro modo implica apresentar os fatos de forma distinta fazendo falarem outras vozes com afiliações diferentes – há afiliações diferentes em “*Acordei e fiz minhas abluções matinais*” e em “*Acordei e – ah! – recuperei o gosto refrescante que a noite roubou*” ou em “*Acordei e logo me olhava no espelho com a boca cheia de espumas*” etc. Dizer de outro modo não é apenas aprender novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos. Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade

objetivante, lugar até agora reservado a ‘eleitos’ letrados, que apresentam suas reflexões sob o grande guarda-chuva da cientificidade.

Esse projeto de ensino de língua materna, que resulta também de um projeto de sociedade, e conseqüentemente de um projeto de escola, não se coaduna com a construção da unidade, com a ‘distribuição’ do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes e desiguais. Nesse sentido, um ensino que se deslocou vagarosamente de objetos a práticas, entre nós ao longo dos últimos 40 anos, está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola. Objetos podem ser mercadorias; práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente (na escola, projetos que se fazem coletivos pela presença de muitos sujeitos sociais distintos). Impossível dizer que práticas não produzem competências, mas como não são transformáveis em mercadorias, será necessário retornar aos objetos escamoteando uma questão crucial: como conciliar a construção de competências práticas pelo consumo de mercadorias?

Infelizmente, foi para isso que serviu a leitura dos estudos sobre gêneros do Círculo de Bakhtin. Nestes, os gêneros são estudados a partir de sua gênese nas diferentes esferas de atividades humanas. Quanto mais complexa é uma sociedade, maiores e mais sutis vão se tornando as diferenças que se expressam através dos gêneros em uso nessas atividades. Por isso os gêneros são relativamente estáveis, até porque há constantes entrecruzamentos entre eles, com características de um deslocadas para outros, com renovações e retornos. Exemplos de estudo de gêneros discursivos nessa perspectiva nos são dados pelo próprio Bakhtin, em seus estudos sobre Rabelais e Dostoievski.

No entanto, para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários deixam de ser processual para se tornarem ontológicos. Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à Linguística da Enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da

segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual.

Dessa forma, encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que essa redução do conceito de gênero sem gênesis, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘*práticas sociais de referência*’, uma vez que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática!⁶

Felizmente, a plurivocalidade presente em cada voz e as indeterminações relativas que obrigam a negociações pontuais de sentidos continuarão presentes na língua e nas linguagens. As correlações existentes em textos plurimodais – e qual texto não é plurimodal? – em que palavras, gestos, cores, imagens e sons se associam nos processos interlocutivos continuarão a produzir rachaduras nos modelos bem comportados das descrições objetivantes. Incontáveis são as formas de dizer, porque no dito há esqueleto e história; no dito há gramática e expressão; no dito há informação e avaliação. Incontáveis são as formas de dizer, em seu duplo sentido: porque inumeráveis e porque há também o que não se pode contar. Talvez aqui esteja eu mexendo num incontável ao desvendar, no que aparece como novo, sua nudez.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOSCHINOV). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. [Trad. Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. [Trad. José Carlos Bruni]. São Paulo: Abril, 1

⁶ É interessante notar que nesse contexto retorna à linguagem pedagógica toda a terminologia do tecnicismo: engenharia didática, transposição didática, contrato didático, planificação didática, sequência didática, regulação das aprendizagens, elaboração e experimentação de dispositivos de ensino... É surpreendente que toda crítica ao tecnicismo, elaborada no campo da educação, seja desconhecida por uma área que se apresenta como de orientação transdisciplinar – denominada de Linguística Aplicada ou de Didática das Línguas. Examinando alguns dos trabalhos dessa área, percebo, na bibliografia, que as referências dificilmente vão além das obras elaboradas em seu próprio interior, numa ignorância arrogante em relação aos estudos nas ciências da educação.