

ENFOQUE: Qual é a questão?

O ENSINO E AS DIFERENTES INSTÂNCIAS DE USO DA LINGUAGEM

João Wanderley Geraldi¹

...A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza...

(do Ensino de Ptahhotep, vizir do rei Iseti, da IV dinastia (2450 a.C), apud M. Manacorda, 1989, p. 14)

Introdução

No quadro de uma concepção sócio-interacionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio na realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalhos dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social. Cada palavra emitida "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (Bakhtin, 1981, p.113).

Elegendo-se, na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação como o *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como o centro organizador e formador da atividade mental, já que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (p. 112), pode-se dizer que o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

¹ Doutor em Lingüística. Professor do Departamento de Lingüística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O estudo e o ensino de uma língua não pode, neste sentido, deixar de considerar - como se fossem não-pertinentes - as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua "apreensão" demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - e hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre construção.

Centrando minhas preocupações nas ações que se fazem com a linguagem (Geraldi, 1991), meu objetivo neste texto é chamar a atenção para as conseqüências de duas diferentes formas de interação verbal, em função das instâncias concretas em que se realizam as enunciações dos sujeitos falantes: as instâncias públicas e as instâncias privadas de uso da linguagem.

Linguagem e Poder

Ao que tudo indica, a preocupação com a linguagem não resulta da existência da escola; ao contrário, pelas indicações dadas por Manacorda em seu estudo sobre a sociedade e educação no antigo Egito, pode-se supor que a escola surge na história para atender, entre outras exigências sociais, uma preocupação muito específica com a linguagem. Por que esta preocupação? Por que, ao longo da história da educação, documentos distantes mais de milênios e de diferentes civilizações, demonstram a constância desta preocupação⁹ Por que, ainda hoje, este eterno retorno do tema⁹ Que respostas, hoje, são dadas a esta preocupação?

Evidentemente, as diferentes respostas dadas ao longo da história estão estreitamente entrelaçadas com as situações e aos momentos políticos vividos em cada civilização: olhar para a história da educação a partir das formas com que se configurou esta preocupação, tentando extrair das ações pedagógicas propostas as razões de ser desta preocupação, é um desafio a ser enfrentado.

Ainda que a preocupação de Manacorda não seja especificamente com a questão lingüística, seu comentário ao Ensino de Ptahhotep é esclarecedor.

"O falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensino. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando ou, antecipando os termos de Quintiliano, perante uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político. Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontramos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra." (Manacorda, 1989, p. 14)

Esta continuidade e afinidade, apesar das diferenças, são suficientemente instigantes: a aprendizagem da palavra que convence atravessa séculos, porque necessidade das diferentes classes dominantes na história. Obviamente, nem sempre o poder do discurso, a oratória, tiveram prestígio. Se 450 anos depois de Ptahhotep se pode ler no **Ensino para Merikara** (filho do faraó Kethy II, da X dinastia, 2000 a.C.)

"Sê um artista (*hemme*) da palavra, para seres perene. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma." (Apud Manacorda, 1989, p. 18)

ou mais de três milênios depois, entre os humanistas

"...a filosofia é liberal porque seu estudo torna os homens livres... A essa, salvo engano, é preciso acrescentar uma terceira: a eloquência." (Vergério)

"Por que as crianças devem ser instruídas antes de tudo na arte gramatical? - Porque ela é o início e o fundamento de todas as disciplinas e não é possível atingir a perfeição em nenhuma disciplina senão começando pela gramática." (Niccolò Perotti, apud Manacorda, 1989, p. 181-182).

também podem ser lidas posições diferentes, como em Virgílio ou Gelli, respectivamente, o primeiro definindo um certo tipo de qualidade para a "oratória romana"; o segundo ressaltando a importância dos conhecimentos sobre a natureza:

"Outros, sem dúvida, serão mestres em construir estátuas de bronze que parecem respirar, ou esculpir imagens viventes no mármore, saberão defender com a oratória mais aguda as causas legais, saberão traçar os movimentos do céu com o compasso e prever o surgir dos astros. Mas a ti, ó romano, cabe governar os povos com leis firmes (esta é a tua arte!), impor a tua paz ao mundo, perdoar aos vencidos e dominar os soberbos!"

"A gramática, ou melhor, o latim, é uma língua, e não são as línguas que fazem os homens doutos, mas os conceitos e as ciências... São as coisas e não as línguas que fazem os homens doutos... Pode-se ser sábio e douto sem saber a língua grega e latina... Não são as línguas que fazem os homens doutos, mas as ciências." (apud, Manacorda, 1989, p. 85 e 190)

Entre a força do dizer e a força do fazer, diferentes opções na história informaram a ação pedagógica no que tange ao ensino/aprendizagem da língua. Não creio que nossa época tenha escapado de fazer suas opções. Embora mais difícil de configurar tanto as preocupações com a linguagem quanto as opções de uma sociedade complexa como a nossa, nosso tempo não passa ileso pela história. Antes de traçar alguns elementos que me permitam definir a forma como vejo a relação entre linguagem e escola, tomo como ponte Comenius numa passagem em que refuta as posições daqueles que aconselham mandar diretamente à escola de latim as crianças a serem mais bem instruídas, sem antes frequentarem as escolas de língua nacional:

"... querer ensinar uma língua estrangeira a quem não domina ainda a sua língua nacional, é como querer ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar. (...) Do mesmo modo que Cícero dizia que lhe era impossível ensinar a aprender a quem não sabia falar, também o nosso método proclama que não convém ensinar o latim a quem não sabe ainda a sua língua nacional, pois estabeleceu que esta deve dar a mão à outra e servir-lhe de guia."(Comênio, 1627, XXIX-4)

Na ideologia que sustenta Comenius, tanto as escolas de língua nacional quanto as escolas de latim deveriam ser universais. É no interior desta universalidade proclamada que interessa notar rumos diferentes para a aprendizagem da língua nacional. Como em Niccolò Perotti, também em Comenius não se aponta mais para a aprendizagem da palavra que convence. Outra é a finalidade: servir de guia para outras aprendizagens. A aposta na escola e na sua universalidade permitiria a visionários como Comenius esquecer o poder de persuasão e convencimento do discurso, já que todos instruídos, numa sociedade de escolarizados, seríamos "iguais" no uso da língua nacional. Daí, outro destino a seu ensino/aprendizagem: saber a língua seria uma chave com que abrir o caminho de acesso a outros conhecimentos.

Na perspectiva de que o objetivo último da escola é a transmissão de conhecimentos, o domínio da língua passa a ser instrumental, muleta necessária para aqueles que se querem instruídos. Como se construiu este

objetivo para a escola a esta função instrumental para a aprendizagem da língua materna? Passear pela história, a passos de sete léguas que seja, é sempre perigoso, pois para poder entender o que possa querer dizer "ser instruído" é preciso voltar recuperando fios perdidos para tecer uma resposta, mesmo que provisória.

Já no tempo de Ptahhotep havia escrita, mas o trabalho do escrever era menos nobre do que o trabalho de "falar no conselho", de "aplacar a multidão". Os escribas se encarregavam dos hieróglifos, da técnica. Mas o domínio da técnica acaba por produzir poder. E a escrita, "que guarda a recordação de tudo e é a mãe das Musas", acumula registros, guarda história, é sabedoria armazenada. De uma antologia escolar egípcia:

"Os escribas cheios de sabedoria, do tempo que seguiu ao dos deuses... escolheram como próprios herdeiros os livros e os ensinamentos que deixaram. Elegeram como sacerdote ritualista o rolo de papiro; da prancheta da escola, fizeram o seu filho preferido. Os ensinamentos são as suas pirâmides; o cálamo, o seu filho; a prancheta de pedra, a sua esposa; do grande ao pequeno, todos se entregam a eles como filhos, porque os escribas estão à frente... E são chamados pelos livros que escreveram..."

Ou ainda em uma sátira dos ofícios:

"Sê escriba: esse ofício salva da fadiga e te protege contra qualquer tipo de trabalho. Por ele evitas carregar a enxada e a marra e dirigir um carro. Ele te preserva do manejo do remo e da dor das torturas, pois ele te livra de numerosos patrões e superiores.

Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei." (apud Manacorda, 1989, p. 31-33)

O Ensino Instrumental da Língua

Se antes, para o exercício do comando, bastava o domínio da palavra falada e a escrita servia apenas para o registro histórico, agora um sábio já não se faz sem sua bagagem de livros. E o domínio da técnica do ler e escrever torna o escriba não só aquele que tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada, mas também o produtor desta sabedoria. Entre a força do dizer e a força do fazer, introduz-se uma nova forma de construção da força do que diz: a autoridade do saber (um saber que não mais deriva diretamente dos deuses, mas um saber que se funda na recolha dos saberes registrados a que a leitura dá acesso). Por esta via, aprofundam-se as diferenças já existentes entre trabalho manual e trabalho intelectual; mas também se prepara o terreno para outra cisão, já presente, que tende a se aprofundar quanto mais complexas vão se tornando as sociedades: a cisão entre cultura popular e cultura erudita. E ser instruído tem a ver com esta distinção.

Segundo Lovisolo (1988), a consciência desta cisão remontaria ao Renascimento, com discussões que persistem até hoje. Trata-se de culturas que se produzem rigorosamente separadas, havendo imposições de cima para baixo (em **cima** refere sempre cultura erudita ou cultura da classe dominante), ou são culturas em que circulam influências recíprocas? Talvez no interior desta cisão se possa compreender melhor a posição de Comenius a favor da universalização da escola: ela poderia diminuir o fosso que separa a cultura popular da cultura erudita e com o tempo, instruídos pela escola, uma e outra seriam uma coisa só, com evidente erradicação da primeira e entronização da segunda. E aí está a função da escola: distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

Não creio que no nível do **proclamado** esta função da escola tenha deixado de visitar nossas representações contemporâneas sobre a instituição escolar. Apenas a título de lembrança, incluem-se aqui as infundáveis discussões sobre a "recuperação da qualidade do ensino", e, no interior de perspectivas auto-intituladas de progressistas, a manutenção dessa função distributiva, em que o acesso ao conhecimento aparece

como exigência prévia a qualquer mudança, como se pode ler nesta passagem.

"... a escola tanto pode-se organizar para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe **instrumentalizar** os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.

Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e **ai se insere a função de transmissão do saber escolar**. Em outras palavras, ao lado de outras mediações, é **a aquisição de conhecimentos e habilidades** que, assumindo formas pedagógicas, garantirá maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação social." (Libâneo, 1987, p. 95-96 - grifos meus)

Até aqui adiantamos alguns elementos que permitem entender, parece-me, esta função instrutiva da escola: a) graças à escrita, acumularam-se conhecimentos; b) estes conhecimentos, registrados e armazenados, constituem a cultura válida; c) por uma razão salvacionista (Comenius) ou por uma razão 'revolucionária', a aquisição destes conhecimentos é uma *conditio sine qua non* da salvação ou da transformação. Resta agora trazer à tona alguns elementos que permitam compreender, no interior desta função maior de "distribuição da cultura (erudita)", a função instrumental do ensino da língua materna, ou mesmo do ensino de outras línguas.

Para tanto, retomo aqui um fragmento do editorial da Folha de S. Paulo, **Barbárie Educacional**, em que se comentam os resultados parciais da pesquisa de avaliação do ensino público, realizada pela Fundação Carlos Chagas:

"O quadro não é menos alarmante no que tange ao domínio do português. Os exemplos recolhidos pela pesquisa evidenciam a incapacidade do sistema escolar em superar as deficiências resultantes de um uso oral rudimentar e quase bárbaro da língua. A palavra ambulância é substituída, por exemplo, por "bulancia, bulasia, ou ambolhança". O que se nota é que o estudante desconhece a pronúncia correta da palavra e procura encontrar uma grafia que corresponda à forma com que esta é falada em seu grupo social. Poder-se-ia, numa imagem que comporta algum exagero mas não é de todo destituída de sentido, dizer que se reagem (sic) como estrangeiros diante da língua portuguesa (sic).

A simples descrição desses exemplos, com efeito, é suficiente para acentuar o potencial de marginalização social a que está sujeita a maioria dos estudantes da rede pública. A dificuldade em dominar o léxico e as estruturas da língua se reflete inexoravelmente em sua capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e em seu comportamento social. Numa palavra, limita a sua autonomia individual ao mesmo tempo em que estreita violentamente o seu acesso a todo tipo de oportunidade de desenvolvimento pessoal." (Folha de S. Paulo, 25/02/90)

Além de outras questões que mereceriam detalhada análise, retiro deste texto três tópicos que, aliados aos três elementos levantados anteriormente para a compreensão da função instrutiva da escola, podem ajudar a esclarecer a função instrumental do ensino de linguagem na escola: a) as deficiências resultantes de um uso oral rudimentar e quase bárbaro da língua; b) a forma como esta (a língua) é falada em seu grupo social; c) o reflexo da deficiência no domínio do léxico e das estruturas da língua na capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e comportamento social. Sobre estes tópicos, algumas considerações:

a) O conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico, como conhecimento hoje disponível graças à escrita. Assim, o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita. Admita-se que o processo de alfabetização tenha terminado: qual a razão

para se continuar dando aulas de português? Acabar com o uso "rudimentar" e "quase bárbaro" da língua. É óbvio que predicar assim o uso (oral) da língua é também classificar seus falantes numa outra cultura: rudimentar e bárbara, situação que se mudará pela **aquisição de conhecimentos e habilidades**. Estamos ante a cisão cultura popular/cultura erudita, que se revela nos usos lingüísticos. Desconhece-se, no texto em mira, que tais usos respondem cabalmente às necessidades dos falantes, uma vez que a criança, ao chegar à escola, já resolveu, em seu meio, questões lingüísticas bem mais pertinentes do que aquelas apontadas como problemáticas, a saber:

"As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que saber: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada." (Gnerre, 1985, p. 4)

Se entendermos "rudimentar" como simples, há um equívoco, porque nada há de simples em tais regras; se entendermos "bárbaro" como destruidor, é preciso então admitir que se está defendendo uma certa imutabilidade da linguagem, o que só é possível numa forma não mais falada, ou seja numa língua morta. Evidentemente, não se trata disso; trata-se de preconceito contra variedades dialetais distintas da variedade socialmente valorizada;

b) Este grupo social, cuja forma de falar é "rudimentar" e "quase bárbara", produz e produziu conhecimentos. No entanto, os conhecimentos socialmente rentáveis são outros; escritos e expressos numa variedade desconhecida, à qual é preciso aceder como condição prévia de acesso ao conteúdo transmitido. Gnerre, ao se referir ao poder das palavras, especialmente de algumas palavras, diz:

"Na variedade padrão são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associadas ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma

comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado." (Gnerre, 1985, p. 15)

A ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino de língua acaba por separar forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem. Isto lembra a experiência de um jovem monge, narrada nas **lembranças da escola** de Walafrid Strabo, relativas ao segundo decênio do século IX:

"... A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as minhas tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que no início **ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido.**" (apud Manacorda, 1989, p. 135 - grifos meus)

O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino de língua é o de abandono do significado das expressões (e as cartilhas estão cheias de 'textos' sem significado), ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassado o segundo momento, definir participativamente "um projeto amplo de transformação social";

c) Fora da forma preconizada ou canonizada de compreensão, raciocínio, trabalho e comportamento social, nada há. Só barbárie. E antes que os bárbaros invadam o império, não mais romano, é preciso que a escola os instrumentalize, de forma não muito educada, a serem educados na in-

vasão, isto é, na sua incorporação ao mercado imperial, compreendendo-o, raciocinando como ele, trabalhando e comportando-se adequadamente dentro dele. Salvos ou transformadores, todos formados pelo mesmo caminho inexorável da aquisição de uma nova linguagem e de seus conteúdos, afastaremos juntos o perigo bárbaro.

No entanto, não se quer negar nem a existência de diferentes variedades lingüísticas, nem o direito ao conhecimento historicamente acumulado. E este, como se sabe, vem expresso numa linguagem:

"Todo conhecimento científico se desdobra num universo de linguagem; aceitando provisoriamente a língua usual ou criando uma para seu uso, a Ciência requer necessariamente, como condição **transcendental**, um sistema lingüístico." (Granger, 1974, p. 133)

E quando o conhecimento é expresso na linguagem usual, esta não é aquela que dominam os estudantes da escola pública; quando expresso na linguagem formalizada e específica da área de conhecimento, a linguagem usual serve, bem ou mal, como forma de tradução deste conhecimento e desta linguagem. Abandonada a visão instrumentalista do ensino/aprendizagem da língua, há urgência de outra resposta, antes que a noite chegue e nos tornemos irreparável memória.

Diferentes Instâncias de Aprendizagem

Do ponto de vista sócio-interacionista da linguagem, a variedade lingüística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é, ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, **seu** trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, in-

corporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros. Ora

"Entender não é reconhecer um sentido invariável mas 'construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece." (Gnerre, 1974, p. 14)

Como já assinalamos, a própria compreensão é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que a criança vai construindo suas interpretações da realidade.

O que a escola vai possibilitar à criança? Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de **Instâncias públicas** de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da linguagem utilizada em tais instâncias.

Elias Canetti, em sua narrativa sobre esta aprendizagem de uma instância diferente de uso da linguagem, aquela da sala de aula, registra, de sua história:

".... havia necessidade de incrementar minha vivacidade natural para fazer-me valer ante minha mãe. Na situação diferente de sala de aula, eu me comportava como em casa. Eu me portava perante o professor como se ele fosse minha mãe. A única diferença era que eu tinha de levantar o dedo antes de responder. Mas então a resposta vinha logo e os outros perdiam a ocasião. Nunca me ocorreu que esta conduta pudesse enervá-los ou até mesmo ofendê-los. A atitude dos professores, diante dessa agilidade, era variada. Uns sentiam que as aulas lhes eram facilitadas quando alguns de seus alunos reagiam a todo momento. Isso favorecia seu próprio trabalho (...). Outros sentiam que havia injustiça e temiam que alguns alunos de natureza mais lenta, tendo sempre diante de si aqueles que reagiam com rapidez, perdessem a esperança do sucesso. (...) Mas havia também os que se alegravam porque o **saber** merecia a devida honra..." (Canetti, 1987, p.237).

Em resumo, defende-se o ponto de vista de que não se contrapõem dois mundos absolutamente diferentes. Embora possam ser diferentes na forma lingüística que usam (variedade culta x variedade não-culta) e nos conteúdos que transmitem (diferentes categorias com que compreendem a realidade e a ela se referem), e profundamente diferentes em seus interesses de classe, o modo de constituição lingüística destes dois mundos é o mesmo (e por isso mesmo revelam suas diferentes compreensões de mundo): ambos se constituíram através de processos interlocutivos, e em suas histórias.

Estes fatos implicam que a escola poderia, se quisesse ser bem sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem sucedida, proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. Neste processo ela não passa (acede) de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes. O significativo não é o que é necessário para "aceder" a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola.

Este privilégio da **interlocução** desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar (uma linguagem a que o aluno teria acesso). No mesmo sentido, não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um "recurso didático" de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos, etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos.

Uso da Linguagem em Instâncias Privadas e Públicas

Assumindo-se a distinção entre instâncias privadas de uso da linguagem e instâncias públicas de uso da linguagem, mas aceitando-se a similaridade de processo de constituição, deslocam-se distinções estanques entre variedades culta/não culta; conhecimento sistemático/conhecimento informal ou ingênuo; cultura erudita/cultura popular. Beneficiando-se dos acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção, que se fazem no tempo e constroem história, privilegia-se a circulação de influências entre estas dicotomias.

Obviamente, as instâncias correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho lingüístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho lingüístico que neles ocorre caracteriza-se diferenciadamente.

Tomando-se como exemplo interações de sala de aula, não se pode ignorar a presença dos outros alunos, que interferem no processo interlocutivo, como aponta Legrand-Gelber.

"Existem permanentemente os efeitos da co-interpretação e da representação do saber dos outros que fazem da fala do aluno um discurso altamente polifônico. Pode-se também observar que o discurso do professor se dirige ao conjunto da classe, enquanto que a verificação de sua compreensão não se faz senão sobre um ou alguns alunos, funcionamento que tem efeitos complexos e difíceis de estudar do ponto de vista das crenças. Um aluno não sabe até

onde os outros compreenderam, se seu nível de apropriação está de acordo ou não em relação ao dos demais. Para o professor, a escolha do aluno interrogado não é indiferente: se se trata de um aluno em dificuldade, isto lhe permite reformulações; se se trata de aluno sem problema, isto lhe permite seguir seu curso, sendo dado que há poucos riscos de que o aluno que não esteja seguro de ter compreendido demande re-explicação sem ser convidado, explicitamente, a fazê-lo." (Legrand-Gelber, 1988, p. 87)

Consideremos, ainda que sumariamente, as possíveis caracterizações do trabalho lingüístico nas diferentes instâncias, e seus pontos de intersecção. Para tanto, usemos uma distinção tradicional entre produção e compreensão (e nesta, como já vimos, há também trabalho e não mera decodificação):

| INSTÂNCIAS | |
|--|--|
| Públicas | Privadas |
| a) atende a objetivos mediatos (satisfação de necessidades de compreensão do mundo) | a) atende a objetivos imediatos (satisfação de necessidades vivenciais básicas) |
| b) interações à distância, no tempo e no espaço, implicando também interlocutores desconhecidos | b) interações face-a-face, o que implica a presença de interlocutores conhecidos |
| c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência nem sempre compartilhados, com categorias abstratas ou mais sistemáticas | c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência compartilhados, vinculados à experiência cotidiana |
| d) privilégio da modalidade escrita | d) privilégio da modalidade oral |

Parece-me que o ponto de articulação mais específico entre estas duas instâncias se dá no processo de compreensão. Citemos Bakhtin (1981, p. 131-132):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra. (...) a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (...) Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

O processo de compreensão dos discursos produzidos, quer em instâncias públicas, quer em instâncias privadas, é sempre particular, singular e orientado por duas fontes fundamentais: a fala do locutor, isto é, seus enunciados e as categorias prévias e historicamente incorporadas pelo interlocutor (as suas palavras) com as quais ele constrói a compreensão.

É evidente que na compreensão e interpretação, o interlocutor opera com categorias tanto provenientes de (constituídas em) suas interlocuções anteriores ocorridas em instâncias privadas, quanto com categorias constituídas em suas interlocuções anteriores ocorridas em instâncias públicas. E considera, no momento vivido *hic et nunc*, de qual das instâncias provêm os enunciados que está compreendendo.

Na alternativa aqui apontada, é na escola, principalmente, que se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, especialmente no que tange às possibilidades de a criança assumir a posição de locutor nesta instância.

Defendo, pois, o ponto de vista de que cabe à escola, não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação en-

tre duas instâncias diversas de produção de saberes (e esta circulação não se faz sem influências mútuas). Tomo dois exemplos de interações para melhor especificar suas diferenças e melhor precisar o ponto de vista defendido.

Exemplo 1: a recepção de um programa de televisão

Do ponto de vista da produção, um programa televisivo é produzido numa instância pública: satisfaz, por exemplo, necessidades de lazer, seus espectadores são um público representado na produção, mas não concreta e corporalmente definidos; o sistema de referências ou o sistema de valores a que o programa está associado nem sempre corresponde ao sistema de valores de seus espectadores; a modalidade de linguagem, aqui, privilegia a imagem. Do ponto de vista da recepção, o espectador interpreta o programa com categorias resultantes de sua história. É sempre um trabalho individual de compreensão, que não segue sempre o mesmo caminho entre diferentes espectadores. Na produção, estas diferenças estão presentes sob a forma de "imagens": imagem do interlocutor, imagem da melhor forma de atingi-lo, etc. O que importa é precisamente este movimento que se dá na compreensão, entre dois mundos diferentes mas que se entrecruzam. O novo de um filme, por exemplo, não é nunca absolutamente novo sob pena de perder a possibilidade de ter espectadores que o compreendam (obras hermeticamente fechadas têm sempre um público limitado, e limitado precisamente porque somente aqueles que, em sua história, incorporaram categorias que servem de chaves para produzir uma compreensão).

Exemplo 2: a produção de uma carta pessoal

Do ponto de vista da recepção, o destinatário de uma carta a lê considerando que, na produção, seu autor o tinha presente (enquanto imagem que se constituiu na história das interlocuções entre ambos). Mas do ponto de vista da produção há uma diferença essencial, não só pelo uso da modalidade escrita e pela interação à distância, mas principalmente pelo fato de que o locutor tem presente que seu texto escrito (ainda que em carta pessoal) poderá ser lido por um terceiro (e esta possibilidade está sempre no horizonte, o que aparece em cartas em que o signatário levan-

ta um tema, mas diz que sobre ele não escreverá, adiando seu tratamento para quando se encontrar pessoalmente com o destinatário). E neste sentido a carta se constitui como documento, possível de recuperação histórica. Não são raras na literatura obras que reúnem a correspondência de certos autores, hoje acessível a terceiros...

Conclusão

Qual é, então, a aprendizagem fundamental na escola?

A mais importante é a compreensão destas diferentes **instâncias** e, junto a elas, a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências. E neste sentido a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. A concepção sócio-interacionista da linguagem pretende recuperar este movimento entre uma instância e outra e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem. A aposta não é nova, nem eu o primeiro ou último utopista.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1981.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. Trad. por Kurt Jahn. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

COMENIUS, J.A. **Didactica magna**. 2. ed. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1976.

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

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRANGER, G.G. **Filosofia do estilo**. Trad. por Scarlet. A. Marton. São Paulo: Perspectiva, 1974. O problema das significações.

LEGRAND-GELBER. R. De l'homogénéité du dialogue pédagogique à Chétérogénéité des interactions didactiques. **Cahiers de Linguistique Sociale**, Paris, n. 12, p. 86-88, 1988.

LOVISOLO H. Política cultural e escola. O momento atual: junção de enfoques contrapostos? In: SIMPÓSIO sobre política Cultural e Escola, VCBE, 1988. Brasília. (s.l.: s.n., 1988).

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. Trad. por Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.