

O ENSINO DE LÍNGUA E O USO DO TEXTO: UMA TRAVESSIA DIALÓGICA PARA MÚLTIPLOS DIZERES

Ingo Voese

Professor do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL

E-mail: ingo.voese@unisul.br

RESUMO: Neste artigo relato uma experiência de operacionalização do conceito de *dialogia* como *cotejo* de enunciados. O trabalho foi realizado com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e possibilitou uma avaliação positiva dos resultados como *compreensão* do texto em termos como propõe Bakhtin (1992). Além disso, a experiência – que se valeu de histórias infantis – mostrou que o cotejo, pelo debate que possibilita, acaba com a preocupação de oferecer aos alunos apenas textos com valores considerados positivos, exatamente porque o que é negativo, uma vez revelado na atividade, pode ser responsivamente condenado.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Dialogia. Ensino.

THE TEACHING OF LANGUAGE AND THE USAGE OF TEXT: A DIALOGIC PASSAGE TO MULTIPLE SPEECHES

ABSTRACT: This article reports an experience of putting in practice the dialogic concept as enunciation collate. The study was conducted with students at the initial grades of elementary school and it allowed a positive assessment of such results as text comprehension as proposed by Bakhtin (1992). Besides, the experience - from children's stories – showed that collate for discussion, that it makes possible, eliminates the worries of offering students only texts with values considered positive, just because what is negative, once revealed in activity, might in response be considered guilty.

KEYWORDS: Speech. Dialogic. Education.

Não é de agora a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, porquanto desde o momento em que os estudos da linguagem revelaram os comprometimentos de seu uso com o exercício do poder, instalou-se o debate – às vezes até um tanto apaixonado – sobre o que se poderia ou deveria propor como *atividades com o texto*.

Com o surgimento das formulações teóricas que instituíram o *discurso* como um objeto de estudo, multiplicaram-se tanto as concepções e os modos de abordagem que a diversidade tornou difícil o diálogo e, por isso, a avaliação do que poderia ser tomado como referência para uma proposta de atividade com o texto – em suma, fez-se muita *teoria do discurso* e pouca prática de *análise do discurso* e, como efeito, muito menos, uma reformulação dos procedimentos do *ensino de língua*.

E, com a inclusão da noção de *ideologia*, como uma das determinações da produção do discurso, e o conflito de sentidos da própria expressão, o volume das vozes que externavam a preocupação em torno dos *efeitos ideológicos* das atividades de aula alcançou níveis bastante elevados, a ponto de, muitas vezes, prejudicarem avanços possíveis e necessários.

Afinal, que fazer com o texto?

Para Larossa (1998), quando o professor põe em cena o texto, o gesto “não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim ‘dar a ler o que se deve: ler’. Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa” (p. 175). Isto é: ler é atividade que deve superar o inofensivo e inocente processo de decodificação para ser, pelos efeitos que pode produzir, tarefa de socialização do aluno, no sentido de criar condições de apropriação de referências para atuar *na e sobre* a realidade em que ele vive.

E, por isso, “ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer” (LAROSSA, 1998, p. 177), ou seja, o texto deve ser ponto de partida para atividades que estimulam a manifestação e o diálogo de inúmeras vozes: as do texto e seu contexto, a do professor e as de seus alunos, etc. E a cada apropriação de uma voz corresponde sempre a possibilidade do domínio de um meio de operação sobre o mundo quer seja como reprodução, quer seja como uma libertação de ditos cristalizados ou silenciados.

Em outras palavras,

O que dá o que dizer, ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras. Por isso, o dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Então, o recolher-se àquilo que dá o que dizer, ao texto, o encarregar-se disso, o responsabilizar-se por isso, é colocar-se nos caminhos que ele abre. (Idem, p. 178).

Assim, uma atividade com o texto não se dá por concluída uma vez conhecido o dito, porque, partindo dele, é preciso localizar outros dizeres com os quais se faz a tecitura polifônica. A atividade terá, portanto, como objetivo talvez mais importante encontrar as “muitas maneiras” comprometidas e responsáveis de dizer a mesma coisa.

Essa proposta de Larossa só pode, porém, ser bem sucedida quando tiver o apoio de referências teóricas que possibilitam uma adequada metodologia de trabalho. E um ponto interessante de apoio são os textos de Mikhail Bakhtin que, nos estudos mais recentes sobre a linguagem, tem merecido uma crescente e justa valorização. E, em especial, foi a Análise do Discurso que se beneficiou com as concepções que descrevem o discurso como *reflexo e refração* social.

Em termos de atividade com o texto, os maiores benefícios podem ser retirados da noção de *dialogia*, entendida como uma relação que os enunciados estabelecem forçosamente entre si quando assumem, como *construto polifônico*, o estatuto de discurso. E, como orientação metodológica, Bakhtin (1992) retira da noção de dialogia a de *cotejo*.

O cotejo, enquanto correlação direcionada para a descoberta das diferenças de sentido entre os muitos dizeres sociais pode trazer à tona valores e esquemas sociais que permitem uma compreensão mais profunda da realidade humana.

E, por isso, diante dos objetivos que a Análise do Discurso se propõe, qual seja o de descrever as *condições de produção* dos sentidos, o exercício do cotejo mostra-se extremamente produtivo, mormente quanto ao que Bakhtin (1992) chama de compreensão do texto. Isto é: o cotejo de diferentes dizeres deve abrir espaço para a revelação dos efeitos dos valores sociais que o texto põe em cena e o que isso significa para o gênero humano.

Se essa é a perspectiva que deve orientar uma atividade com o texto, o que se pergunta é se o cotejo de textos também pode ser executado com efeitos positivos no Ensino Fundamental, ou seja, pergunta-se se uma teoria do discurso (uma Análise do Discurso) poderá ser útil ao servir de apoio e orientação para o ensino de língua materna.

Por isso, e desafiado pelo “E agora?” de Larossa (1998), propus-me a realizar uma experiência – que relato neste texto – e que pude desenvolver com dois meninos – um de 6 anos, recém alfabetizado, e outro, com 8 anos, concluinte da 1ª série.

Foi, pois, com a expectativa de que uma Análise do Discurso poderia produzir efeitos positivos que organizei uma experiência a qual teve, como participantes, Marcelo Augusto, 8 anos, concluinte da 1ª série do Fundamental, e, Marco Antônio, 6 anos, concluinte do Pré-Fundamental, e que ainda não havia tido contato com o texto. Utilizarei, para designá-los, M1 e M2, respectivamente.

Meu trabalho voltado a abrir novas perspectivas para as atividades com o texto, especialmente com a valorização do *cotejo*, buscou orientar-se, em primeiro lugar, pela conhecida e já exaustivamente discutida hipótese de que *na escola, ocorrem procedimentos pedagógicos que são efeitos ideológicos* do que pertence ao projeto de socialidade do segmento social hegemônico.

Por isso, escolhi, para observação inicial, a atividade desenvolvida com um texto há alguns meses nas aulas da 1ª série do Fundamental, visando a, num primeiro momento, apropriar-me do que fora realizado e o que resultara disso como efeito.

1. O texto:

Cafute e Pena-de-Prata

Era uma vez dois pintos. O primeiro, nascido no calor do ninho de palha, era pinto-de-pobre. Por ser pequeno e implicante, os irmãos lhe botaram o apelido de Cafute. O outro, nascido em chocadeira elétrica, era pinto-de-rico. O Cafute foi se criando solto. Mal tinha saído de debaixo da asa da mãe, foi tratando de lutar pela vida. Já o pinto-de-rico, criado em galinheiro de tela de arame, recebendo no bico comida e água, se queixava sempre de que ninguém gostava dele. Nem sequer conhecia mãe e nunca teve quem lhe botasse nome. Por isso tudo, os dois ficaram amigos, porque a gente sempre gosta de quem é diferente de nós. E Cafute, para alegrar o amigo, escolheu para ele um nome bem bonito, coisa fina, e o batizou de Pena-de-Prata. O pinto-de-rico adorou, achou lindo. Toda manhã Cafute saía do quintal onde vivia e vinha mariscar os farelos de ração que caíam dos comedores da gaiola do outro. E era quase só disso que se sustentava. No terreiro dele a luta pela vida era amarga. Os punhados de milho que a dona jogava na hora da comida só chegavam mesmo para o galo e algumas frangas que ele namorava. Pinto ali não tinha vez. Conversando, Cafute e Pena-de-Prata se queixavam da vida. O pinto-de-rico sabia que estava sendo criado para acabar no matadouro do frigorífico. E o pinto-de-pobre suspirava, dizendo que não esperava sorte melhor, o fim dele ia ser mesmo era na faca da cozinheira. Ah, se os dois pudessem fugir e ganhar o mundo em busca de aventuras. (QUEIROZ, 2002, p 16-17).

2. Avaliação preliminar:

Ao ler o texto que M1 havia trabalhado em sala de aula, chamou-me a atenção a afirmação “Por isso tudo, os dois ficaram amigos, porque a gente sempre gosta de quem é diferente de nós”. Considerei altamente questionável a construção da paráfrase de “por isso tudo” e elegi, para uma retomada do texto, a questão complexa que se refere ao *respeito* e à *convivência das diferenças humanas*.

Procurei, por isso, avaliar, de início, especialmente, através de uma interação oral, os efeitos de uma prática de sala de aula, ou seja, o ponto de partida de meu trabalho precisava apropriar-se do que a atividade com o texto havia produzido em termos de sentidos ou referências de interpretação de uma realidade social. E, para isso, retornei ao que M1 havia realizado em sala de aula.

A primeira atividade que se propunha no livro didático perguntava e M1 respondeu assim:

Conversando sobre o texto:

- Apesar de terem origem diferente, Cafute e Pena-de-Prata se tornaram grandes amigos. O que é preciso para surgir uma grande amizade?

Resposta: *Sendo diferente do outro.*

- Apesar de ter comida e água à vontade, Pena-de-Prata não era feliz. Você acha possível acontecer isso? Por quê?

Resposta: *Ele não tinha espaço.*

- As diferenças entre Cafute e Pena-de-Prata, apresentadas no texto, existem também entre as pessoas? Por quê?

Resposta: *Sim, um não era igual ao outro: um era pobre, o outro era rico.*

- No texto há esta afirmação: “[...] a gente sempre gosta de quem é diferente de nós”. Você concorda? Por quê?

Resposta: *Concordo. Se não, não seria legal, tudo seria um tédio.*

E seguem outras perguntas, das quais selecionei apenas as que interessam aos meus objetivos:

- Na sua opinião, por que os dois pintinhos se tornaram amigos?

Resposta: *Tornaram-se amigos porque tinham vidas diferentes.*

- Se você fosse o autor da história, como seria o final?

Resposta: *Eu deixaria eles fugirem.*

Como se pode observar, a atividade parte de um exercício de *compreensão* que implica julgamento e avaliação. Não há uma atividade de *descrição*, nem de *interpretação* – processos que deveriam preceder o da *compreensão* -, o que, num primeiro momento, poderia revelar um despreparo pedagógico para trabalhar um texto. O modo, porém, de elaborar as questões levanta a suspeita de uma *indução* a avaliações sociais, tais como “não há conflito social entre os diferentes”, “o rico não é feliz”, etc. Isto é: a atividade, através de um recurso argumentativo com o operador *apesar de* parece ocupar-se com a segunda parte do enunciado, mas faz passar por verdadeiro o que segue imediatamente o operador. O efeito desse procedimento revela-se nas respostas de M1 na medida em que elas repetem as induções construídas com o recurso argumentativo aparentemente inocente e descomprometido com uma forma de escamotear a realidade social

E como o texto foi disponibilizado como a única *referência* para as questões formuladas, mesmo quando *se pede a opinião* do aluno, caracteriza-se um fechamento ou cerceamento das possibilidades de autonomia, precisamente porque a atividade não estimula a apropriação de alternativas para o exercício salutar e vital da escolha. Isto é: há evidentes e graves *silenciamentos de sentidos* no texto que a atividade proposta no livro didático não aborda e, por isso, não revela e, muito menos, questiona.

O modo, pois, de direcionar a atividade, ou seja, a simulação de uma descrição como se fosse um exercício de compreensão, sugere o que poderia ser chamado de *efeito ideológico de uma prática escolar*.

E para certificar-me de algumas suspeitas, realizei a mesma atividade com M2. Após a leitura do texto, formulei oralmente as questões que M2, auxiliado por pequenas intervenções minhas, respondeu satisfatoriamente. As respostas, embora isso fosse de certa forma, previsível, não apresentaram diferenças significativas em relação às de M1, o que reforça a idéia da força de influência e de orientação que detém o texto na sala de aula, ou seja, no texto, o aluno busca apropriar-se de referências, especialmente as que se referem a valores, para poder com elas organizar um meio de intervenção no universo em que inicia a sua caminhada.

Para retirar, porém, do texto “Cafute e Pena-de-Prata” a injustificada condição de exclusividade referencial, preocupei-me em cotejá-lo com outros textos. Escolhi, como primeira alternativa referencial, a história do “O Patinho Feio”, pois o tratamento das diferenças ganha, neste texto, outras cores.

O Patinho Feio

Era uma vez uma mamãe Pata que pôs cinco ovos. Quatro lindos patinhos saíram primeira da casca e, por último, um patinho tão feio que dava dó.

- Quando crescer ficará bonito. Pensou esperançosa, a mamãe Pata.

O patinho crescia e a mamãe Pata ficava mais triste. Ele continuava feio e esquisito. Os mais velhos o olhavam com pena. Os mais moços zombavam dele chamando-o “Patinho Feio”.

Pobre patinho! Vivia triste e não brincava com ninguém por causa da sua feiúra. O patinho preferia ficar sozinho do que perto daqueles que riam dele. Um dia, resolveu ir embora para bem longe.

Andou muito pela floresta, até que anoiteceu. Ele estava cansado, com fome e com muito medo. Também, estava triste com seus amigos e, por isso venceu o medo e adormeceu ali mesmo. De manhã, quando acordou, ainda tinha fome. Andou mais um pouco e ouviu um barulho de água. Correu e encontrou um lago, onde alguns patos selvagens brincavam alegremente. Quis falar com eles, mas um barulho de espingarda espantou a todos. E ele ficou sozinho novamente. O patinho resolveu ficar por ali mesmo, pois tinha muitos peixes para se alimentar. Com o tempo, foi ficando mais forte e robusto. A primavera chegou e todos os cisnes resolveram aparecer no lago. Um deles veio conversar com o patinho. Ele não acreditava que um belo cisne quisesse ser seu amigo de verdade.

- Ora, olhe seu reflexo na água. Pediu o cisne.

O patinho viu o reflexo e descobriu que ele também era um cisne. Então, resolveu juntar-se àqueles lindos e majestosos cisnes e viveu feliz para sempre (Papai conta uma história. s. d. p.13-16).

As atividades que desenvolvi, alternadamente, com M1 e M2, seguiram as seguintes etapas:

Que se diz no texto:

1. Mamãe Pata teve cinco filhinhos. Quatro eram lindos, mas um era feio. Como ficou a Mamãe Pata?

Resposta(s): *Triste.*

2. E o que fizeram os outros patinhos?

Resposta(s): *Debocharam do Patinho Feio.*

3. Que sentiu o patinho feio quando percebeu que nenhum outro patinho gostava dele?

Resposta(s): *Sentiu-se triste.*

4. O patinho feio era um pato de verdade?

Resposta(s): *Não, era um cisne. Só diferente, não era da família dele.*

5. Por que a Mamãe Pata e os outros achavam o patinho feio?

Resposta(s): *Ele era diferente.*

6. Quem ficou amigo de verdade do patinho feio, os que eram diferentes dele ou os que eram iguais?

Resposta(s): *Os que eram iguais. Ficou feliz com os iguais.*

Que se pode aprender com a história do Patinho Feio?

1. As pessoas são parecidas com os personagens da história? Em quê?

Resposta(s): *Sim, elas debocham do que não é igual.*

2. As pessoas zombam e debocham, muitas vezes, daqueles que são iguais a elas ou dos que são diferentes?

Resposta(s): *As pessoas que são diferentes.*

Tanto M1 como M2 responderam, sem maiores dificuldades, as questões descritivas e interpretativas formuladas, embora uma ou outra pergunta precisasse ser refeita e parafraseada, em especial com o segundo menino. Interessam-me, porém, em especial, as respostas que ambos deram à quinta questão da descrição e as duas da segunda parte da atividade:

- Ele era diferente.

- Sim, elas debocham do que não é igual. As pessoas que são diferentes

Comparando com as respostas dadas às perguntas que o livro didático propunha em relação ao primeiro texto, já se notam diferenças significativas e que se referem a novas orientações avaliativas, ou seja, há uma nova avaliação quando se diz “Elas debocham de quem não é igual” em oposição a “Tornaram-se amigos porque eram diferentes”.

Os efeitos da atividade com o segundo texto – que, de certo modo, não deveriam surpreender – motivaram-me a trabalhar com um terceiro texto, “O Leão e o Rato”, onde acreditei poder encontrar ainda um outro modo de avaliação das diferenças.

Resumo da história:

Um leão pegou um rato e quis devorá-lo. Atendendo às súplicas, soltou o rato e não o comeu, sem imaginar que isso pudesse lhe salvar a vida. Um dia

o leão caiu preso nas redes de caçadores e o rato, roendo as malhas, salvou-o da morte. E ficaram amigos.

Limitei-me, diante do que me interessava apenas a três perguntas:

1. O leão soltou o rato porque era amigo ou porque ficou com pena dele?

Resposta(s): *Porque ficou com pena dele.*

2. Qual foi o problema do leão que o rato resolveu?

Resposta(s): *O leão ficou preso numa rede de caçadores. O rato cortou a rede.*

3. Em que o leão e o rato eram diferentes? Isso atrapalhou ou ajudou a resolver problemas?

Resposta(s): *Ajudou. Não atrapalhou.*

Encerrada a atividade com o texto, e considerando terem M1 e M2 elementos suficientes para cotejar e avaliar referências sobre as diferenças humanas, retomei o primeiro texto, formulando questões comparativas que buscavam uma *compreensão*. Os resultados foram ilustrativos e indicativos dos efeitos de poder da atividade com o texto na sala de aula:

1. Compare a história de Cafute e Pena-de-Prata com a história do Patinho Feio: que você encontrou de diferente?

Resposta(s): *Na primeira história ficaram amigos os diferentes e, na segunda, os iguais.*

2. E na história do Leão e do Rato: que você encontrou de diferente?

Resposta(s): *Os diferentes ficaram amigos e se ajudaram. O leão ficou com pena porque o rato pediu.*

3. Os meninos ricos não têm mãe?

Resposta(s): *Têm.*

4. É melhor ser rico ou ser pobre?

Resposta(s): *Rico. Rico só quer dinheiro, devia dividir com o pobre.*

5. Nós gostamos mais daqueles que pensam como nós ou que pensam diferente?

Resposta(s): *Pensam igual.*

6. Meninos ricos e pobres podem ser sempre amigos? Por quê?

Resposta(s): *Não, os pobres vivem sem dinheiro e os ricos têm milhões de dinheiro.*

7. O menino pobre tem uma vida melhor ou pior do que a do menino rico? Por quê?

Resposta(s): *Pior, porque não tem dinheiro para pagar a comida.*

8. A idéia de fugir foi uma boa solução? Por quê?

Resposta(s): *Nem sempre.*

Em seguida, passei ao cotejo dos três textos:

1. Comparando as três histórias, quem resolveu melhor um problema?

Resposta(s): *O Leão e o Rato. Porque um ajudou o outro.*

2. O autor de “Cafute e Pena-de-Prata” diz coisas com que não dá pra concordar?

Resposta(s): *Não é verdade que o rico não tem mãe, que se gosta de quem é diferente.*

3. Se cada pessoa é diferente da outra, como se pode viver junto e ficar amigo?

Resposta(s): *Ajudando um ao outro. Tem que falar com as pessoas*

4. Que vocêalaria para aquele que é diferente de você se quisesse ficar amigo dele?

Resposta(s): *Somos diferentes. Falaria, vamos conversar.*

As respostas de M1 e M2 não apresentaram, em nenhum momento, maiores diferenças, o que indica que o cotejo é produtivo para a *compreensão* do texto também nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O interessante, porém, é que as respostas 3 e 4 deixam entrever a possibilidade de organizar atividades que se ocupem com o processo produtivo do discurso, ou seja, o que M1 e M2 afirmaram tem a ver com a função mediadora do discurso. Por isso, a atividade com M1 e M2 incluiu como etapa subsequente, uma abordagem do discurso como mediação.

Organizei, num primeiro momento, um trabalho interativo oral que visava a esclarecer a importância do processo alternativo de *dizer-ouvir-responder*:

1. Cafute e Pena-de-Prata conversaram ou não precisaram falar para ficar amigos? Discutiram várias respostas para o problema que ambos tinham? Conseguiram ajudar-se um ao outro? Por quê?

2. Como o Patinho Feio ficou sabendo que ele era feio? Quem falou? Quem ouviu? O Patinho Feio respondeu algo? Por quê? Isso resolveu o problema dele? Que fez ele? Ele era maior ou menor do que os irmãos? Precisava ter fugido? Que ele poderia ter feito? Como ele ficou sabendo que não era feio?

3. O leão e o rato tiveram o mesmo problema? Puderam fugir sozinhos? Que fez o rato quando o leão quis comê-lo? E que fez o leão quando ficou preso na rede dos caçadores? Falar, ouvir e responder trouxe bons ou maus resultados para os dois?

Uma vez concluída a atividade que valorizava a *interação verbal* – mediada pelo discurso – como processo de intervenção sobre as diferenças humanas, solicitei que M1 e M2 assinalassem, dentre os seguintes, o enunciado que considerassem o mais correto:

() Para resolver um problema é preciso falar.

() Para resolver um problema é preciso falar e ouvir.

() Para resolver um problema é preciso ouvir os outros.

() Para resolver um problema é preciso falar, ouvir e responder.

() Para resolver um problema é melhor fugir.

Ambos optaram pela quarta alternativa, o que aponta para a possibilidade de uma seqüência de novas e diversificadas atividades com os três textos, visando à construção da noção de *mediação*.

O trabalho revelou, assim, sinalizações bastante seguras, tanto sobre a pobreza do que propõem os livros didáticos em geral, como sobre a *mediação* que a Análise do Discurso, enquanto discurso teórico-prático pode realizar.

É óbvio que a tarefa que me dispus a realizar – a de colocar em cena o valor *respeito* – seguiu-se ao exercício da *compreensão*.

Solicitei, pois, que os dois meninos assinalassem a afirmação que melhor explicasse o que é ser amigo:

() Cafute e Pena-de-Prata ficaram amigos porque eram diferentes.

() O Patinho Feio ficou amigo dos que eram iguais a ele.

() O leão e o rato eram diferentes, mas tornaram-se amigos porque um pôde ajudar o outro.

Ambos assinalaram a terceira opção.

Em seguida, pedi que me indicassem em qual das três histórias, o *respeito* pelas diferenças havia ficado mais evidente e fora importante para os personagens. Novamente as respostas de ambos coincidiram e indicaram a do leão e do rato.

A atividade sobre as diferenças humanas encerrou-se aqui, mas, obviamente, poderia ter tido continuidade e levar à discussão, por exemplo, com a alocação de outras histórias infantis, quando as diferenças podem e devem ser valorizadas e quando elas devem ser, enfaticamente, condenadas e combatidas. Mais: no contexto da sala de aula, onde o número de interlocutores é maior, é provável que as possibilidades de discutir o que são *diferenças humanas* e o que significa *respeitá-las* sejam mais amplas e muito mais enriquecedoras. E é, por isso, que a atividade com o texto deve estimular uma *pluralidade* que se oferece como possibilidade de escolha entre alternativas.

Em outros termos, falo de uma leitura pluralista como exercício de uma liberdade, de modo que:

Recompor a *caminhada interpretativa* do leitor (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor dos textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula. É por isso que a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo (GERALDI, 1991, p. 113).

E quando se fala em papel produtivo, a atividade com o texto deve orientar-se pela idéia de que se está operando com a principal mediação de sobrevivência e de desenvolvimento dos homens, já que:

Se compararmos o desenvolvimento ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças novas – com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. *A natureza do próprio desenvolvimento se transforma*, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala (VIGOTSKI, 1998, p. 63).

Valorizo, pois, o discurso, não como estrutura ou acontecimento, mas como *mediação*, cuja importância para o desenvolvimento do indivíduo e do gênero humano nem sempre é reconhecida na sua dimensão exata.

Agora, uma vez concluídas as atividades com orientação de uma Análise do Discurso, posso retornar à indagação inicial sobre o uso do texto: Que é e para que ler?

Ora, o texto é objeto-motivação para desenvolver um sistema de referências com que o indivíduo possa operar diante de desafios, problemas e necessidades. E como o processo de apropriação sempre se dá de modo singular, as alternativas que o texto disponibiliza singularizam-se e dão forma à consciência do indivíduo.

Não só isso: a apropriação não é um processo isolado, pois é um movimento ao qual corresponde o da objetivação, já que o discurso é *mediação de interações de interlocutores*. Isto é: nas interações alternam-se as manifestações de vozes e, por isso, criam-se as condições para que os indivíduos se apropriem de diferentes modos de operar sobre uma realidade. E as diferenças são alternativas entre as quais o indivíduo pode optar, o que lhe confere condição de duplo exercício de liberdade: a da escolha entre referências socialmente postas, a da singularização dessas no processo e apropriação e a da criação de alternativas a partir dos elementos apropriados. E a liberdade – sempre socialmente determinada – significa a condição fundamental para a existência de uma consciência participativa e dialogal.

Assim, se colocar como um objetivo do ensino de língua, o domínio de uma mediação para o desenvolvimento do indivíduo como sujeito – dialogal e crítico -, os exercícios de *compreensão* que acionam diferentes avaliações precisam oferecer condições de escolha entre alternativas. E isso – como pude observar com o trabalho em que o valor *respeito* pôde ser

abordado – confere à Análise do Discurso o status de importante instrumento mediador de aprendizagem, especialmente, quando opera com a noção de *cotejo*.

Além disso, embora o trabalho com as referências selecionadas não tivesse sido aprofundado, considero possível elaborar, em todos os níveis de ensino, atividades que retirem orientações também dessas referências teóricas para a discussão de valores orientadores da conduta humana.

Exemplifico:

1. A heterogeneidade social é positiva porque a diversidade não apenas descrystaliza e fragiliza a reprodução do instituído, mas também gera a pluralidade de alternativas, inclusive de projetos de socialidade. Por isso, o domínio de alternativas de sentidos-referência pode mediar um processo de socialização que é também *libertação*, o que quer dizer, em outros termos, processo de *humanização*.

2. Compreender o discurso como refração social significa admitir que nele (no discurso) inscrevem-se não só desejos e interesses pessoais do enunciante, mas também uma realidade social em termos de ideais e referências interpretativas do mundo. Isto é: o lugar social que ocupa o enunciante, quando realiza a sua enunciação, deve ser considerado, enquanto contexto, um decisivo elemento na produção dos sentidos. E como o contexto é pleno de sentidos diferenciados, a produção do discurso implica sempre *o respeito* e a *negociação das diferenças*.

3. A interpretação e a compreensão de uma realidade significam tanto confirmar as referências com que os indivíduos operam em determinado lugar social, como intervenções responsivas e singularizantes dos interlocutores. Quer dizer: não há atuação sobre o mundo que dispense a valorização do que historicamente produziu a humanidade e que não tome o outro como parâmetro de avaliação. É essa dimensão de profundo comprometimento com o gênero e com o outro que faz do ato humano um ato *responsável* (Bakhtin, s.d.), quer seja pela reprodução, quer seja pela superação dos sentidos já instituídos, inclusive os ideológicos.

E, por fim, pelo fato de as referências que operam nos processos de descrição, interpretação e compreensão, sempre serem polissêmicas e, por isso, discutíveis, cobram do livro didático e do educador uma postura que não se reduza ao que Geraldi (1997) chama de simulacro, ou seja,

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão”, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê”. Conseqüentemente, o único “para que lê-lo” que o estudante descobre de imediato é responder às

questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura (p. 93).

A simulação (ou simulacro) precisa, contudo, ser entendida como parte de um jogo social mais amplo, isto é, o faz-de-conta resulta como efeito de um sistema social que castra as condições de interações humanas saudáveis, respeitosas e solidárias.

O simulacro que não se percebe ou não se ousa denunciar, ou, ainda, no qual se deposita a esperança de superação de problemas e situações desagradáveis, reforça-se, especialmente, na instituição escolar – desde o Fundamental até as Pós-Graduações. E, por isso, o simulacro que se arma nas atividades com o texto deve, obrigatoriamente, ser considerado uma pista que confirma a hipótese de que os procedimentos pedagógicos são efeitos ideológicos.

Desse modo, quando retorno ao texto e às atividades do livro didático que tomei como objeto de reflexão, verifico que há *silenciamentos* que gritam e pedem passagem:

1. A relação entre lugares sociais sempre é conflitante e as interações necessariamente precisam incluir uma negociação de sentidos. Não é verdade que “a gente gosta sempre [!!!] de quem é diferente”.

2. A idéia de que o rico vive numa prisão e o pobre usufrui mais liberdade é absolutamente questionável.

3. A idéia de que, tanto o rico, como o pobre, terão que enfrentar a morte não unifica, na sociedade atual, os projetos de distintos lugares sociais.

E, se o texto “Cafute e Pena-de-Prata” deve ser avaliado como quase panfletário, as atividades centradas apenas no dito, dispensam o cotejo que poderia dar elementos para que o aluno descobrisse a armadilha e o equívoco e, então, manifestasse a *sua opinião*. Aliás, o modo como se faz a solicitação da opinião do aluno confirma a suspeita de manipulação ideológica, já que a questão não pressupõe o domínio de alternativas e, visa a apenas saber se o texto utilizado produziu os efeitos que deveria produzir.

Os resultados do trabalho com os dois meninos não deixam nenhuma dúvida sobre as inúmeras e enriquecedoras possibilidades que oferecem as aulas em que o texto é objeto de uso e sobre a castração verdadeiramente escandalosa que as aulas em geral realizam. Isto é: se o texto é mediação, a atividade que pode ser desenvolvida a partir dele representa um segundo processo mediador, exatamente porque, conforme Vigotski (1998):

A questão principal quanto ao processo da formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada. Quando se afirma, por exemplo,

que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, esta explicação não é suficiente. Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ser realizado. (p. 69)

O trabalho realizado demonstrou que, mesmo não havendo a possibilidade de exigir uma Análise do Discurso mais ampla, resultou em ganhos para a observação das possibilidades e dos efeitos do que tradicionalmente se faz com o texto na sala de aula.

O uso do texto, em qualquer nível de ensino, sempre lembra que “começar falando de escrita e da leitura não está fora do lugar, pois o que a idéia de formação pensar é, justamente, o que acontece ao se ler um livro, o que é a experiência da leitura ou, melhor ainda, o que é a leitura como experiência” (LAROSSA, 1998:55).

Em especial, o cotejo de textos permite essa experiência libertadora que destroça o texto para revelá-lo na sua tecedura polifônica e no que pode ter de efeitos ideológicos – tudo percebido como instituído e instituinte, prisão e liberdade, como sentidos, enfim, postos e renováveis.

E desse modo, a leitura e a escrita podem ser a experiência humanizante que liberta as diferenças de sentido que clamam por espaço: respeitar o diferente e encontrar as formas de conviver com a diversidade sem humilhar e excluir, pode ser considerado, nestes tempos sombrios de que fala Arendt (1998), uma orientação imprescindível à utopia da *amorosidade*.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Schwarcz, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997, pp. 88-99.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contra+Bando, 1998.

Papai conta uma história. Blumenau – SC: Todo Livro, s.d. ISBN 857389666-3

QUEIROZ, Raquel. Cafute e Pena-de-Prata. In: MARISCO, M. T. *et al.* (org.) **Marcha Criança – Português – Ensino Fundamental: 1ª Série**. São Paulo: Scipione, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido: Março/2007
Aprovado: Maio/2007