
LINGÜÍSTICA E ENSINO: DO VIRTUAL AO REAL*

Silvia Lucia Bigonjal-Braggio**

RESUMO

Convidada a proferir a palestra final do I Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFG, coloquei-me a seguinte questão após ter ouvido as palestras anteriores: por que a lingüística enquanto instrumento vital para o ensino de língua materna ainda não chegou às salas de aula? Tentando responder a essa pergunta, traço um diálogo entre as “vozes” de *Tensões na Educação*, de Florestan Fernandes e *Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino. Minhas conclusões espriam-se por esse “diálogo”.

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.
Decoreba: esse é o método de ensino.
Eles me tratam como ameoba
e assim num raciocino.
Não aprendo as coisas e as conseqüências
Desse jeito até história fica chato
“Estudo Errado”, música de Gabriel Pensador

Minha tarefa aqui hoje é a de fazer uma síntese da relação lingüística e ensino, tratada durante o seminário que teve por base o tema “Discurso, Sociedade e Ensino.”

Decidi fazê-la a partir da leitura de dois autores de minha fase de maturidade. Não os li quando criança ou adolescente. A escolha do primeiro, Italo Calvino, deve-se ao fato de tê-lo “ouvido”, através das fábulas italianas, contadas por meu “nonno”. Como se sabe, Calvino compilou e registrou através da escrita *As fábulas italianas* das várias regiões da Itália. O livro escolhido é *As cidades invisíveis* (1990).

* Esta palestra foi proferida no encerramento do I Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), em setembro de 1995.

** Doutora em Lingüística Educacional pela University of New Mexico (USA). Professora Titular de Lingüística da Faculdade de Letras e Pesquisadora do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Portanto, posso dizer que “o conheci” com meus “olhos” e “ouvidos” de menina quando, no começo da noite, meus irmãos e eu nos enroávamos em volta do meu “nonno”, sentado no seu cadeirão de vime, para “ouvi-lo”. Era a nossa hora de ouvir histórias, ou as histórias da hora de dormir, eventos discursivos sobre os quais hoje se debruçam aqueles que trabalham com a aquisição da linguagem escrita. Li essas fábulas recentemente, na língua de Calvino, na língua de meus “nonnos”, raiz da minha origem de “carcamana”, hoje “oriunda”, calada nos anos da Segunda Guerra Mundial e, perdida, enquanto voz, enquanto diálogo, no cotidiano de muitas famílias ítalo-brasileiras.

A escolha do segundo autor talvez nem precisasse ser explicada, tal o seu papel de educador, de combatente em defesa da escola pública e da cidadania: Florestan Fernandes, no livro *Tensões na educação*. Deixemos que ele fale (Fernandes 1995):

Os dois mandatos que me levaram ao Parlamento mostraram-me a face real do desinteresse medular pela educação imperante nas elites conservadoras das classes dominantes. Elas não carecem de hegemonia cultural para exercer o monopólio sobre a maioria oprimida e trabalhadora da sociedade. Por isso, adotam uma retórica iluminista, como se fossem os campeões da difusão e democratização do ensino. Mas tolfem, por todos os meios, que os princípios institucionais republicanos e federativos alterem a situação existente.

Não estaria Gabriel Pensador denunciando um meio de se fazer isto? De como o fazem dentro da sala de aula?

Da magia dos relatos das cidades invisíveis à voz indignada de Florestan Fernandes tentarei fazer, a partir do lugar de onde falo e de até onde meus olhos podem “ver”, um entrelaçamento com as vozes de fora e de dentro da sala de aula e, talvez, chegar ao lugar da cidadania, possibilitada pelo ensino, entre outras variáveis, através da linguagem.

Para chegar a tal “lugar”, ao “onde” chegar, precisei de um caminho, um caminho sem flechas: pare, siga, diminua a marcha, curva perigosa, não ultrapasse, despenhadeiro etc. Nosso caminho, a partir daqui, nós o faremos inclusive com as flechas. Não como Alice, em *Alice no país das maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1981; tradução minha), que quer sair do “buraco onde caiu” e encontrando “Cheshire” ou o Gato que Ri (Risonho) pergunta-lhe:

“Gato Risonho, o senhor poderia dizer-me, por favor, qual caminho eu deveria seguir para sair daqui?”

“Isto depende muito de aonde você quer chegar”, disse o Gato.

“Eu não me importo muito *aonde*” – disse Alice.

“Então não faz diferença o caminho que você seguir”, disse o Gato.

“– Contanto que eu chegue a *algum lugar*”, explicou Alice.

“Oh, você conseguirá isso”, disse o Gato, “somente se você caminhar muito.”

Logo, não como Alice, mas como Atahualpa Yupanqui, um indígena / campesino, poeta e cantor argentino que nos diz: “Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao andar”, o que implica, do meu ponto de vista, que para se chegar à cidadania podemos ir tecendo, pelos caminhos da linguagem, uma forma mais eficaz de ensino, diferente do método de ensino “decoreba” que trata o aluno como ameba, na denúncia de Gabriel Pensador.

Situemo-nos aqui, em um cenário onde a criança começa a adquirir a língua escrita, em contraposição ao cenário de uma sala de aula cheia de (...) amebas? Com *muita* cautela, já que, provavelmente, esse cenário é por mim idealizado, pois milhares de crianças não têm acesso ao que o compõe. Luxo de um país com milhares de (des-)afortunados.

Num quarto sossegado, quieto, mãe e filho, estão como que (en-)laçados pelo jogo da linguagem. Com um livro “aberto” a mãe vai contando ao seu filho (e pela minha experiência, a si própria) a história que se desenrola através dos símbolos gráficos à frente deles. Mãe e filho tomados pelo “fascínio das palavras”, como diria Elias Canetti (1990) ou Julio Cortazar (1991). Momentos mágicos, em que princesas, sacis, os três porquinhos e o lobo, a rainha-madrastra, a maçã envenenada, a sereia, o caipora, a vaca voadora, os quarenta ladrões, fadas-madrinha, a rã que quis tornar-se tão grande quanto o boi, o corvo e a raposa, Narizinho vão se “materializando” no imaginário da criança. Por que materializando? Porque, para mim, na cabeça infantil o dito real e o ficcional não se separam, como o óleo e a água (afinal, o que pode ser real e o que pode ser ficção?). Vem-me à mente o exemplo de uma mãe que cantava para seu filho de 2 ou 3 anos: “Bicho-papão saia do telhado, deixa meu menino dormir sossegado”, e ele, apontando para o teto, perguntava ansioso: “Cadê ele? Cadê ele?” (...) Ou como Rafael, 3 anos, que certo dia pediu-me para desenhar um rato. Eu desenho o rato e ele me diz: “Ah! Mas esse rato não é de verdade. Ele nem pode me morder!”

A escrita, pouco ou muito, encontra-se no mundo da criança sobre diferentes suportes: nos muros, latas de mantimentos, anúncios, gibis, jornais que falam de furacões e de Xuxa, cartas que falam de amor e de morte, cartões que anunciam a vinda de uma vida, ou contas que deixamos de pagar. A língua escrita vive. A língua escrita está viva. A língua fala.

Vejamos uma cena parecida com essa na vida de um adolescente ou de um adulto. Ele lê. Um dia chega às suas mãos ou suas mãos chegam a *As cidades invisíveis* de Italo Calvino, onde Marco Polo, o famoso viajante veneziano, “descreve” para Kublai Khan, um imperador mongol, as cidades de seu império. Como se lê na contra-capa “o que surge ao longo do livro é uma geografia fantástica, onde a vertigem do detalhe leva à mais abrangente simbologia, onde a rapidez e a concisão do estilo é acompanhada do tom encantatório próprio das fábulas e contos populares.”

Logo, não poderia deixar de compartilhar com vocês, pelo menos uma dessas “cidades”, a de número 1, intitulada “As cidades e a memória”:

“Partindo dali e caminhando por três dias em direção ao levante, encontra-se Diomira, cidade com sessenta cúpulas de prata, estátuas de bronze de todos os deuses, ruas lajeadas de estanho, um teatro de cristal, um galo de ouro que canta todas as manhãs no alto de uma torre. Todas essas belezas o viajante já conhece por tê-las visto em outras cidades. Mas a peculiaridade desta é que quem chega numa noite de setembro, quando os dias se tornam mais curtos e as lâmpadas multicoloridas se acendem juntas nas portas das tabernas, e de um terraço ouve uma mulher que grita: Uh! é levado a invejar aqueles que imaginam ter vivido uma noite igual a esta e que na ocasião se sentiram felizes.”

Creio que, nesse momento, ao compartilhar com Kublai Khan o discurso do narrador Marco Polo, tenhamos vontade de partir “daqui” e, “caminhando por três dias em direção ao levante”, encontrar Diomira.

Contudo, deixemos a emoção, o prazer, os encantamentos que nos causam o relato de Marco Polo. Vamos fechar esse livro e abrir outro: o da história da sala de aula.

A dicotomia que vou estabelecer através do relato desse livro e o de Marco Polo é proposital. Da situação francamente idealizada a uma situação concretizada no cotidiano do ensino em nosso país, passando pelas palestras aqui ouvidas. Em algumas salas de aula, encontro a plurivocidade do discurso, da enunciação, da dialogia apontada por Wanderley Geraldi. Vemos a exploração dos sentidos nas trocas discursivas, onde a polifonia, o jogo da linguagem entre os diferentes sujeitos, levam-nos não só a se constituírem como tal, mas a verem a língua não como algo pronto e

acabado, porém em permanente construção ou, como afirma Gerald, a “busca do novo na construção plurívoca do discurso.” A negociação dos sentidos é evidente. Ali, nem professores, nem alunos são tratados como amebas. Não se sentem como amebas. Pelo contrário, como afirmou Stella Maris Bortone, “as ações pedagógicas e os padrões interacionais adotados pelos professores (...) servem para encorajar e ratificar os alunos no processo de aprendizagem [numa sala de aula tomada como] espaço sociolingüístico multidimensional (...)” Em sua fala generosa, Maria Bernadeth Abaurre se afasta de proposições reducionistas, ou seja, totalmente indutivas, ou totalmente dedutivas, mas abduativas, e tão rigorosas quanto as anteriores ao fornecer ao professor formas de conjecturar, no processo de aquisição da escrita, sobre os dados singulares (como a repetição num texto escrito), como indícios a serem teoricamente explorados sobre a própria escrita. Ou, nas palavras de Abaurre, “numa singularidade que revela”, principalmente nos dados da escrita inicial, “o processo geral através do qual se vai continuamente construindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (veja Ginzburg, 1990). Adair Palácio aponta a necessidade não só de contemplar tanto a modalidade oral quanto a escrita, no processo de ensino / aprendizagem, como a de saber “sobre as várias manifestações culturais para que se possa fazer da escola o local de reflexão sobre a língua, a cultura, a política e a vida.” As mesas coordenadas por Luiz Alberto de Miranda e José Fernandes apontam caminhos para um ensino calcado na interdisciplinaridade, e a mesa de educação escolar indígena, coordenada por Lydia Poleck, parece confirmar essa necessidade, mostrando ainda caminhos pedagógicos que partem da experiência sociocultural dos alunos.

Contudo, em outras salas de aula não vi nada disso. E aqui quero me apoiar numa questão que ficou pairando no ar, principalmente no dia da apresentação da mesa sobre o tema da “Diversidade Lingüístico-Cultural e Unidades de Ensino.” Por que a lingüística não chega à maioria das salas de aula? Pergunta fácil. Resposta complexa. Para dar uma idéia, por exemplo, da ausência da dialogia, da interação discursiva entre professores e alunos e dos alunos entre si, tomarei dois exemplos que talvez dêem um indício, uma pista à nossa questão. A primeira é a de uma sala de aula. Abril de 1986, numa sala de primeiro ano do primeiro grau, numa escola pública de uma cidade concreta. Ali, o uso da cartilha foi abolido. A professora está perplexa. Não sabe dizer-me porque tiraram a cartilha de suas mãos. Ela diz que não sabe o que fazer. Pergunto a ela se não teve um curso de *formação, qualificação* para trabalhar sem a cartilha. Ela afirma

que não. E antes, como ela também me afirmou, aprendera a trabalhar *com* cartilha. Mas *Eles* haviam prometido um curso de *reciclagem*. Dezembro chegou e o curso de formação não chegou. O lugar da linguagem e, portanto, o dos sujeitos, ficou vazio naquela sala, como pude observar.

Não sou defensora da cartilha, mas tirá-la das mãos do professor sem dar-lhe nada em troca é demasiado cruel. A segunda tem cartilha. Mas é triste o que fizeram com ela. O pior é que ela foi feita para um grupo indígena aprender a falar e escrever português, adultos e crianças. Não tem histórias, não tem fábulas, interações discursivas, leitura e produção das inúmeras e variadas funções e estilos da escrita. Por ali nunca se ouviu a tão famosa frase de Joshua Fishman que adapto à escrita: “Quem escreve o quê, para quem, onde, quando e com que intenção.” A tal cartilha, claro, é grávida de segmentos mínimos isolados e em vários locais se mostra preconceituosa.

Creio que tudo o que foi dito aqui, durante esse seminário, contrapõe-se frontalmente a essas duas situações. Não vou analisar a cartilha do ponto de vista lingüístico. Só perguntaria a meus colegas, professores e alunos: Isto é discurso? Isto leva à cidadania? Vou apenas fazer uma metáfora da cena que tenho em minha mente com relação ao que fazem com a linguagem. Atrás da cena esconde-se a palavra *mutilação*. A cena é a de um filme que vi recentemente: *Encaixotando Helena (Boxing Helena)*. Nele, um jovem louco de paixão prende Helena, sua amada, em sua casa. A fim de mantê-la ali para sempre, começa a cortar, mutilar Helena. Corta-lhe um braço, depois o outro, uma perna, depois a outra, o tronco, e for fim “encaixota Helena”, coloca-a dentro de uma caixa. A tensão mantida pela trama desfaz-se quando vemos que tudo não passou de sonho-pesadelo do jovem apaixonado.

Todavia, se fosse “de verdade”, como nos disse Rafael, lembram-se, Helena teria morrido na primeira cortadela. Destituída de vida, Helena não faz sentido. Mutilada, Helena não vive. Helena não está viva. Helena não fala. Mas a minha metáfora não é suficiente para responder à questão. Por isso, vou buscar ajuda nas vozes de Florestan Fernandes e de Calvino, esta a do narrador Marco Polo para o seu ouvinte Kublai Khan. Tentarei entrelaçá-las. Marco Polo diz:

Os olhos não vêem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas: o torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro, a taberna; as alabardas, o corpo da guarda; a balança, a quitanda. Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar (...) O olhar percorre

as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e a todas as suas partes. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde (...) é impossível saber.

Ao que Florestan Fernandes responde: “O que falta [para saber] fazer? O sentido da passagem do ‘político’ ao ‘administrativo.’ Condições que ainda não se ajustaram sequer aos ‘planos’ elaborados no topo são dadas como existentes de fato (...) Mário de Andrade escreveu sobre a ‘sociologia dos botões.’ Como estamos não podemos ficar. Contudo essa razão é suficiente para que o próprio governo tome a si a tarefa de tornar tudo pior?”

Fala Marco Polo: “Qualquer país que as minhas palavras evoquem será visto de um observatório como o seu (...) Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares (...) Qualquer teto em forma de pirâmide pode abrigar tanto o lazareto dos leprosos quanto as termas das odaliscas.”

Mas no meu *país*, diz indignado Florestan Fernandes, há quatro milhões de crianças abandonadas! Descalabro que nenhum outro país jamais permitiu, em nenhum momento de sua história, nem mesmo em tempos de guerra. Dos atuais 27 milhões de crianças matriculadas, menos de 10 milhões conseguirão completar as quatro primeiras séries do 1o. grau, apenas 3 milhões conseguirão concluir o 2o. grau. Isso significa que ingressaremos no século 21 com quase 90% de nossa população tendo menos de quatro anos de escolaridade.

Marco Polo perplexo diz: “Dito isto é inútil determinar se [seu país] sua cidade deva ser classificada (o) entre os países felizes ou infelizes.” Ao ouvir isso, pergunta Kublai Khan a Marco Polo: “Você o conhece? Onde fica? Como se chama?” Responde Marco Polo: “Não tem nome, nem lugar (...) das inúmeras cidades [países] imagináveis, devem-se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor, sem um código interno, uma perspectiva, um discurso.”

“Não!” Contesta veemente Florestan, há necessidade de uma revolução educacional (...) uma transformação estrutural e funcional da educação brasileira (...) ou o Brasil empreende uma revolução educacional,

através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma “Nação com história”, mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência da escravidão (...) Educadores e entidades de educadores (ou de estudantes e funcionários) deverão reunir-se para estabelecer novas estratégias de ação (...) os professores precisam recuperar (...) o antigo patamar de vencimentos; restabelecer um padrão digno de vida; e contar com recursos para comprar livros, recuperar sua confiança na carreira e suas esperanças no futuro (...) É preciso universalizar a cidadania.

Eu me intrometo na conversa: E o que nos sustentará?

Responde Florestan: “A fúria dos que rejeitam a derrota (...) Não temos escolha! Cada um de nós constitui um soldado dessa causa (...) É esse entusiasmo que irá mudar a realidade e forjar as grandes esperanças dos dias que correm.”

Com essa verdade, concorda Marco Polo: “A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra (...) mas pela curva do arco que estas formam (...) [e] (...) sem as pedras o arco não existe.” “É tudo inútil” – diz Kublai Khan – “se o último porto só pode ser a cidade infernal, que está lá no fundo e que nos suga num vórtice cada vez mais estreito.”

Mas Polo conclui: “Existem duas maneiras [de ver tudo isso (...)]. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer *quem e o que*, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

Creio que a resposta já exista em cada um de nós.

ABSTRACT

After being invited to deliver the final lecture at the I Seminário de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFG and listening to the other lectures at the same event, I have asked to myself why linguistics, as it is a crucial area for mother tongue teaching, is not being used in the classroom? In order to answer to this question I have imagined a dialogue between the “voices” inside *Tensões na Educação* by Florestan Fernandes e *Cidades Invisíveis* by Italo Calvino. My conclusions are reflected in this “dialogue”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CANETTI, Elias. *A consciência das palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARROL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. Nova Iorque: Bantam Books, 1981.
- CORTAZAR, Julio. *O fascínio das palavras*. São Paulo: José Olímpio, 1991.
- FERNANDES, Florestan. *Tensões na educação*. Salvador: Sarah Letras, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *Mito, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.