

# Problematizando a postura de isolamento nas aulas de línguas

---

**RAFAEL ITALO FERNANDES DA FONSECA**

*Universidade Severino Sombra (USS).*

*Curso de Letras/ Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas. e-mail: rafael.iff@globo.com*

**Resumo:** A postura de isolamento consiste na dicotomização, por vezes inconsciente, feita pelo docente entre saberes que deveriam existir em caráter interativo. Ao problematizar o ensino de língua que atua rompendo as relações entre significado/ significante, texto/cultura e texto/interlocutores, este artigo tem o objetivo de convidar professores e graduandos à reflexão da própria prática ou futura prática, e de postular, caso seja necessário, a conversão desses isolamentos em uma ótica de interdependência por meio de propostas de exercícios de aula. O conteúdo teórico embasado em proposições linguísticas fundamenta e justifica a defesa desse olhar interacionista, confirmando a negação feita quanto a essas perspectivas de isolamento.

**Descritores:** texto; contexto; interação; ensino.

**Resumen:** La postura de aislamiento consiste en la separación, a veces inconsciente, hecha por el docente entre saberes que deberían existir en carácter interactivo. Al problematizar la enseñanza de lengua que actúa rompiendo las relaciones entre significado/significante, texto/cultura y texto/interlocutores, este artículo tiene el objetivo de invitar a profesores y graduandos a la reflexión de la propia práctica o futura práctica y de postular, caso sea necesario, la conversión de esos aislamientos en una óptica de interdependencia a través de propuestas de ejercicios de clase. El contenido teórico basado en proposiciones lingüísticas fundamenta y justifica la defensa de esa mirada interacionista, confirmando la negación hecha cuanto a esas perspectivas de aislamiento.

**Descritores:** texto; contexto; interacción; enseñanza.

---

## *Introdução*

**A**s aulas de línguas são sempre ministradas em um contexto, tal como toda prática discursiva e ideológica. As análises não serão iguais após se pensar em uma escola da zona rural e em outra da zona urbana. As necessidades são diferentes entre os grupos de indivíduos e o conhecimento enciclopédico de cada sujeito é definido por sua atuação na comunidade em que habita.

É a essência dessa pluralidade que motiva este trabalho, porque nesta essência é que se localiza toda exegese. Tanto um enunciado quanto um texto mais extenso necessitam de uma *situação discursiva*. É ela que vai localizar os enunciados na mente do leitor, ativar seus conhecimentos prévios e conferir a ele acréscimo ou manutenção de informações.

A postura de isolamento por parte do docente consiste em considerar o texto ou demais ferramentas didáticas (para além do texto escrito, como: imagens, vídeos, fotografias, entre outras) como algo único, separado apenas como conteúdo de leitura ou observação. Uma das ideias que deflagram o isolamento é a de que a ferramenta não contém significação até que chegue ao aluno, pois é a partir dele que tudo será construído.

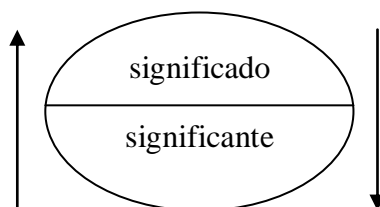
Nesse ponto, elencam-se três posturas de isolamento observadas na prática educativa de alguns professores e que devem se converter em abordagens de interação:

- (a) Significado e significante;
- (b) Texto e cultura;
- (c) Texto e interlocutores.

As explanações de cada item serão, à frente, seguidas por propostas de exercícios que figuram como sugestões para uma perspectiva de interação que procure afastar esse isolamento muitas vezes praticado inconscientemente.

### 1. *Significado e significante*

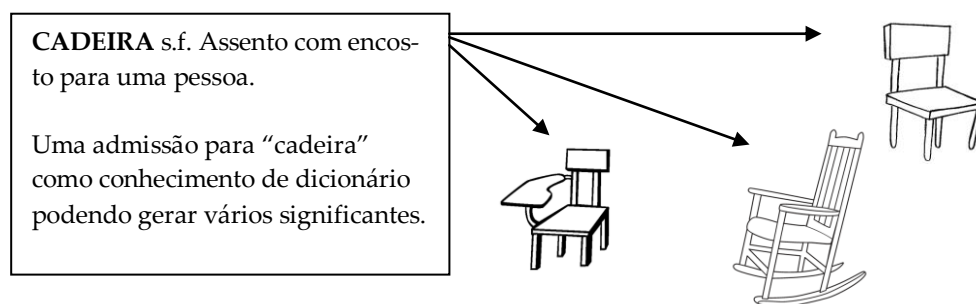
José Sazbón (1976), em seu "*Saussure y los fundamentos de la lingüística*", apresenta o seguinte esquema querendo afirmar a interdependência entre o conceito e sua imagem auditiva:



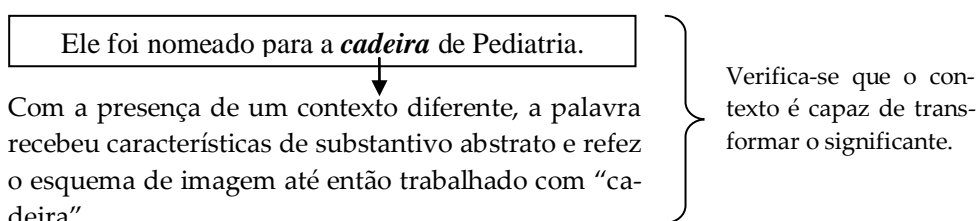
O significado – enquanto conceito – e o significante – enquanto imagem auditiva de caráter individual –, então, encontram-se atrelados respectivamente ao conhecimento de dicionário e ao enciclopédico (FERRARI, 2011).

O conhecimento de dicionário trata de estipular conceitos para a palavra baseados em um pré-conceptual genérico e denotativo, em arquétipos e modelos ideais. Entretanto, as formas pelas quais cada indivíduo recebe uma palavra e a processa mentalmente são totalmente subjetivas. Dessa subjetividade emana o significante, que admite duas interpretações interessantes para esta análise:

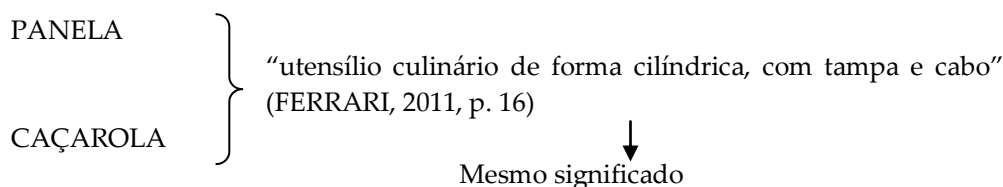
- (a) Referente a uma palavra solta, o significante é produto da interseção entre imagens, informações sensoriais, crenças e percepções. Tende a ser concreto:



- (b) Referente a uma palavra inserida em um contexto, como as expressões idiomáticas, o significante sai do nível da palavra e passa a ser produto de um imaginário menos individual e mais coletivo no nível da expressão.



Substituindo alguma palavra, nota-se também que o significante não depende do significado, mas é construído socialmente sobre ele. Lilian Ferrari (2011) apresenta exemplos para tal observação:



- Chá de *panela* = “reunião social que as noivas organizam antes do casamento”<sup>1</sup>
- Chá de *caçarola* = quebra do sentido anterior. Apesar de significados iguais, as expressões atuam de modo diferente no contexto discursivo.

É justamente pela questão de variação dos usos do léxico de acordo com o contexto discursivo que se faz inadequado concretizar distinção entre as apropriações de “significado” e “significante” na aula de línguas. É importante que o professor transmita conhecimentos ao aluno exatamente tendo essa dependência do *contexto* como auxiliar nas possíveis significações. Ingedore Koch e Vanda Elias chegam a postular que

<sup>1</sup> Ibid., p. 17

os referentes que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, [...] nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos (KOCH; ELIAS, 2010, p. 123).

A fim de que significado e significante sejam trabalhados em interação na prática educativa de línguas, a seguinte proposta de atividade apresenta um exemplo de postura a ser adotada pelo professor de modo a levar o discente à capacidade de detectar no sentido das palavras formações provindas de seu grupo de fala:

PROPOSTA DE EXERCÍCIO
<p>Questão) Observe os dois enunciados que seguem:</p> <p>João estava cansado de tentar e chutou o <i>balde</i>. João estava cansado de tentar e chutou a <i>bacia</i>.</p> <p>a) Identifique qual faz mais sentido para você, hipotetizando que João tenha procurado um emprego e não tenha encontrado.</p> <p>Para as atividades (b) e (c), considere apenas as duas palavras que estão destacadas, uma em cada enunciado. Elas possuem denotações próximas.</p> <p>b) Atribua-lhes o máximo que puder de pontos em comum entre si, como se estivesse escrevendo um dicionário.</p> <p>c) Se há vários pontos em comum, por que apenas um desses usos assume o sentido de “desistência” em seu grupo social?</p> <p>d) Pense em outras situações em que não se pode compreender uma palavra ou expressão sem levar em conta o contexto de uso de um determinado termo em detrimento de outro.</p>

## 2. Texto e cultura

Não se faz suficiente ao aluno entender que o contexto situacional auxilia na construção de significado. Toda ferramenta usada para se trabalhar determinado item gramatical ou interpretação textual deve, portanto, também assumir intrínseca relação com o ambiente sociocultural do discente, em igual proporção à procura sobre informações da cultura de seu autor. Serão apresentadas duas perspectivas em que se faz necessária essa interação entre cultura e ensino nas aulas de língua estrangeira (LE).

### 2.1. O que significa adotar uma perspectiva multi/interculturalista em relação aos modos tradicionais de ensino?

Grosso modo, o bilinguismo se dá sobre a capacidade do falante de transitar entre códigos ao ter interesse para tal ou ao fazê-lo a fim de legitimar um processo comu-

nicativo de determinada área com seus determinados termos. Trata-se também de ir para além do *code-switching* e da simples educação da língua materna.

No âmbito escolar, ainda é minoritária a LE. Porém, a parcela da sociedade que mantém controle sobre duas línguas é passível de exigências feitas pelo universo social de sua comunidade de fala e, sendo assim, o falante, nas palavras de Maher (2007), “é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas”.

A assertiva de Maher então comprova a já afirmada influência direta da comunidade sobre aquele que se constitui falante nativo e, ainda assim, é capaz de operar em outros sistemas, seja em um câmbio rápido de código, ou em um texto de milhares de palavras. Esse seria o bilíngue de verdade.

A incapacidade de separar uma língua da outra é um processo tido por certo. É lógico que além das influências do meio falante, um “paralelo mental” é estabelecido no bilinguismo. Isso se comprova no fato de que

[...] qualquer indivíduo que seja bilíngue [...] ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito (MAHER, 2007, p. 74).

Se é a interação o foco, a educação bilíngue pode acabar por formar em semilinguismo. Trata-se da competência insuficiente em ambas as línguas em comparação com os monolíngues de cada uma delas. Tudo, então, seguirá de acordo com a carga interativa do falante. Para a atual conjuntura tradicional de ensino, não é erro afirmar que o bilinguismo “de verdade” é característica de poucos. Douglas Altamiro Consolo (2003, p. 60) afirma que

segundo os PCNs, a inclusão de uma disciplina no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. No caso das línguas estrangeiras, acredita-se que somente uma pequena parcela da população brasileira tem a oportunidade de usá-las como meio de comunicação oral, dentro ou fora do país. O uso de uma LE no Brasil está, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Com base nesse panorama nacional, propõe-se, então, formar bons leitores em LE.

Adotar uma visão de transculturalidade – termo que parece ser mais adequado que multiculturalidade – para esse meio é compreender a mesma heteroglossia e a polifonia do pensamento bakhtiniano, agora, porém, em diálogos ou construções em cima de uma perspectiva “bilíngue-verdadeira” do uso de quaisquer LEs. Além disso, apresenta um caráter de relevo para o processo dialético entre o discurso e a estrutura social o fato de que

[...] uso da linguagem como forma de prática social, ao invés de uma atividade puramente individual ou o reflexo de variáveis situacionais [...] é um modo de ação na qual

as pessoas podem agir sobre o mundo e especificamente sobre os outros, assim como um modo de representação (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* CASTRO, 2003, p. 74).

A principal síntese a se fazer é destacar que o bilíngue não lançará mão de nenhum proferimento – não só na língua nativa, mas também em qualquer LE – que, de alguma forma, não esteja ligado a seu histórico de ente social a participar em intrínseca relação com o mundo, que exige dele práticas de comunicação das mais diversas.

O professor que leva essa noção de pluralidade de culturas e pensamentos tem tendência de apresentar uma pedagogia autônoma e libertadora (FREIRE, 2010) que se aplique ao ensino da LE para a formação de bilíngues concretos. Entenda-se por bilíngue concreto aquele que fala indo além do *switching* motivado e o que é capaz de fugir da mecânica do ensino tradicional da LE, através da prática de seu docente e, assim, construir pensamentos também em outro código. Não se trataria aí de uma gama variada de construções, mas de conceitos que se ligam e formam elos entre esse universo puramente transcultural.

## 2.2. O desafio da adoção de ferramentas de leitura e produção no ensino de LE

Outro ponto a se pensar na prática docente é que não existe elaboração ou escolha de um material didático ideal, infalível e de uso possível em quaisquer escolas, em quaisquer realidades discentes.

Em vez de promover a reflexão, prepara-se o professor para recorrer a “peças que se encontram ao lado do quebra-cabeças”, como no caso de planos de aulas “que sempre dão certo”, e de acervos de materiais didáticos especialmente reunidos e direcionados para cada aula dos cursos planejados (CONSOLO, 2003, p. 58).

A adequação entre o conhecimento epistemológico proposto e os saberes de mundo de seus receptores deve existir impreterivelmente (FREIRE, 2010). Toda e qualquer leitura e/ou produção proposta pelo professor ao aluno precisa obedecer a uma norma inerente à prática educativa que estabelece intrínseca relação entre o conteúdo do material didático e a realidade do alunado.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [...] mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2010, p. 30).

Não pode haver aula fora do processo dialético que envolve o contexto sócio-econômico-cognitivo do aluno e as propostas do docente. Por isso, pontua-se como interessante para a ótica de interação entre ferramentas e cultura a seguinte sugestão:

**ACERCA DE UMA POSSÍVEL PROPOSTA DE EXERCÍCIO**

Que se suponha uma escola da zona rural, de alunos cuja renda é baixa. Seria inadequado que um professor de inglês, vindo da cidade, levasse à turma um texto contendo o relato de uma menina de nove ou dez anos que viajou a Orlando para conhecer a Disneylândia. O material adotado não seria útil. Uma postura que viabilizaria um maior contato entre aluno e conhecimento ensinado seria a seguinte: o mesmo professor de língua inglesa propõe que as crianças façam uma visita a um zoológico próximo, por exemplo, e ao fim, pede para que produzam um pequeno texto contendo o que viram e como julgaram o passeio. Além de viabilizar o ensino da gramática inglesa (nomes de animais, adjetivos, entre outros tópicos), a proposta também estaria mais próxima dos alunos no sentido de trabalhar com uma realidade mais adequada aos saberes gnosiológicos dos mesmos.

Sabendo-se, então, da incapacidade de separar o aluno em dois universos (intra e extraescolar), faz-se justo recordar o educador Paulo Freire, que em seu *Pedagogia da Autonomia* questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (ibid).

A estratégia do uso do material didático, porém, deve ser maleável, isto é, variar entre os contextos. Seria pouco útil que o exemplo do passeio ao zoológico fosse proposto exatamente do mesmo modo a uma turma da mesma faixa etária do que à da zona rural, mas integrante de um colégio particular, de pais com rendas mais altas e estudantes de uma instituição com mais elevadas condições estruturais.

Realidades diferentes permitem abordagens diferentes. Alunos de uma mesma turma já interagem com seu mesmo contexto de modos divergentes entre si. Dois contextos, então, permitem traçar muito mais olhares. Entre um e outro deverão variar as leituras, as propostas de confecção textual, a interação professor-aluno, a fala do professor ante a lousa e a elaboração de tarefas. É outro dever do docente reflexivo trabalhar com questionamentos – devo dividir a turma ou trabalhar o tema com todos juntos? Devo ministrar este texto agora ou depois de alguma explicação mais basilar? Devo falar com mais ou menos argumentatividade para este grupo? – Propor essa autoanálise é favorável e, mais que isso, obrigatório. É na reflexão docente que o professor se constitui como conhecedor do processo que envolve as exigências dos saberes epistemológicos que estão no conteúdo programático do ambiente em que leciona.

### 3. *Texto e interlocutores*

Outro ponto a se considerar é a relação de interação entre o autor, seu texto e seu leitor. Como não podem surgir sem uma força criadora, os textos que permeiam todo e qualquer universo experimental e cognitivo são *criados* em primeira instância e *recriados* por sua veiculação no meio social. São *construtores* e *construídos* conforme a noção de mundo daqueles que os leem.

O fato de o leitor conhecer dado autor e o veículo ou suporte em que se encontra seu texto figura como crucial fator de contextualização. Apenas saber-se-á que é diferente a percepção ao se ler Marx e Burke quando estiver estabelecido um conhecimento das relações de cada autor com o mundo enquanto elemento histórico em constante devir. Antes mesmo da leitura de um texto de cada um desses autores, o leitor poderá, apenas conhecendo o escritor, inserir inferências globais que abrangem a temática do texto e sua seleção do léxico, por exemplo.

Para a aula de língua, sugere Elisa Guimarães que o aluno seja levado a

captar as representações contextuais em qualquer tipo de texto. Dessa captação depende, por exemplo, a adequada interpretação da função do texto, da intencionalidade do autor. Como fazê-lo? Orientar o aluno em relação ao contexto de produção de discurso: de onde procede? Quem é o autor? Quais os destinatários? Com que intenção foi elaborado? (GUIMARÃES, 2012, p. 169).

O perfil do emissor também revela o texto. No caso de um livro, por exemplo, o autor é um dos mais fortes fatores de contextualização de um escrito e, por sua colocação diagramática (quase sempre junto ao título), seu nome às vezes é lido antes mesmo do nome da obra. No caso de uma notícia, partindo para outra exemplificação, é sempre importante ter-se conhecimento do jornal ou revista que a publicou.

O papel do receptor é, de igual modo, relevante. Recordando as linhas anteriores deste trabalho, tem-se a ideia de que o texto dado a um grupo em uma aula deve ser condizente com a realidade extraescolar dos educandos, de modo que texto e leitor estabeleçam relação de proximidade e utilidade. É importante pensar-se nos objetivos do texto impressos pelo autor, sobre os quais se tem que o receptor imaginado por ele é o princípio de toda ideia escrita.

Com o objetivo de articular teoria e prática, a proposta que segue traz estratégias de identificação do enunciador e dos objetivos de seu texto de modo a se trabalhar inferências globais e detecção de fatores de contextualização:



**PROPOSTA DE EXERCÍCIO**

Questão) Leia o texto abaixo com os seguintes propósitos de identificação.

- a) Defina os interlocutores desse texto sem usar nomes.
- b) Identifique o nome do autor e alguma informação adicional sobre ele, caso haja.
- c) O que você sabe sobre ele? Dê-lhe um perfil.
- d) Em que suporte o texto foi veiculado?
- e) Foi informativo para você? Por quê?
- f) Redija uma carta ao escritor deste texto posicionando-se acerca do mesmo. Acha útil? É adequado no contexto temporal em que vivemos?

Sugestão de texto: um recorte de jornal (com devida referência ao nome do periódico e à data da publicação) contendo uma crônica de algum autor que se imagine ser de conhecimento abrangente entre a turma.

O conhecimento acerca dos perfis de emissor e receptor traça novos olhares sobre a interatividade entre o texto e quem o criou/quem o lê. O docente deve, sobretudo, estimular a criatividade e o senso crítico na colocação de inferências por parte do aluno e mediar essa colocação por meio de métodos para a identificação das diferentes formas pelas quais os textos podem ser entendidos por determinado grupo leitor.

### *Considerações finais*

As observações realizadas até aqui permitem que se constate a existência do texto como fator dependente de sua inserção em uma determinada situação discursiva.

O professor de qualquer língua que seja não pode apresentar significados absolutos, como se determinada frase que contém um item lexical destacado fosse o único contexto possível e admissível para este. Não deve também distanciar uma ferramenta de aula do meio cultural de onde ela partiu, sob o risco de ferir as formações discursivas (ECKERT-HOFF, 2005), ou seja, os contextos que permitem transferir significação. De igual modo, é sugerido que o docente não isole o texto dos interlocutores, isto é, que não se separe o receptor do emissor, bem como da intencionalidade do autor.

Esses pontos não são sugestões de consideração independente. As óticas de interação devem atuar em conjunto na aula dada, posto que a autonomia do discente tem de ser seu foco (ALVES; FONSECA; SILVA *et al.*, 2012). Este artigo figura como proposta de uma autorreflexão abrangente da prática de ensino no que concerne a estas perspectivas, aqui denominadas isolamentos. Contribui, portanto, no sentido de alertar estudantes dos cursos de Letras e docentes da área sobre o risco que constitui a separação desses itens de veras essenciais no ensino de línguas.

## Referências

- CASTRO, M. F. F. G. “A contribuição dos estudos sobre ‘gênero e linguagem’ no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira”, in: FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. (org.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CONSOLO, D. A. “Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro”, in: FREITAS, A.C.; CASTRO, M. F. F. G. (org.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ECKERT-HOFF, B. M. “Os sem-terra e o senso comum na política do dizer: o jogo (destrutivo) da ironia”, in: LIMA, Regina Célia de C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALVES, W. T.; FONSECA, R. I. F.; SILVA, C. R. G.; SILVA, L. F. R.; SOUZA, A. E. P. “Docência crítica, reflexos de autonomia”, *Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades*, Vassouras: Universidade Severino Sombra, v. 3, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAHER, T. M. “Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural”, in: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- SAZBÓN, J. *Saussure y los fundamentos de la Lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1976.