CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESENVOLVENDO "TÁTICAS" PARA DESOBEDECER A PROPOSTAS PRONTAS[1]

Rita Maria Diniz Zozzoli*

Resumo: Este texto propõe uma reflexão sobre o trabalho prático efetuado com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa. Após reflexões gerais sobre o ensino e a aprendizagem desses conhecimentos, apresenta-se uma análise de um exercício de livro didático, focalizando os seguintes pontos: o tipo de conhecimento veiculado e a forma de exploração desse conhecimento. Conclui-se que as propostas de ensino continuam sugerindo uma "aplicação de conteúdos", combinando-os a práticas reconhecidamente "tradicionais" e que o professor está frequentemente "confinado" dentro do que preestabelece o discurso dos produtores (DE CERTEAU, 1996). A partir daí, discute-se sobre a formação necessária ao professor de LM para que esteja em condições de "desobedecer" ao que já está posto (DE CERTEAU, 1996; SANTOS, 2007, 2008).
Palavras-chave: Conhecimentos Linguístico-Discursivos. Gramática. Prática.

Abstract: This paper proposes a reflection about the practical work carried out with the linguistic discursive knowledge in the Portuguese language classroom. After general reflections concerning teaching and learning of such knowledge, it is presented an analysis of a textbook exercise, focusing the following points: the type of knowledge conveyed and the form of exploration of this knowledge. It is concluded that the proposals for teaching continue to suggest an "application of contents", combining them to practices which are recognizably "traditional" and that the teacher is frequently "confined" in what pre-establishes the speech of the producers (DE CERTEAU, 1996). Henceforth, it is discussed the necessary education for the teacher of mother language so as to be in condition to "disobey" what is already established (DE CERTEAU, 1996; SANTOS, 2007, 2008).
Keywords: Linguistic-Discursive Knowledge. Grammar. Practice.

1 Introdução

"Professora, corrigir é preconceituoso?" Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. Todos que têm uma formação linguística concordam com fato de que poderíamos responder: não, se respeitarmos a variedade linguística do aluno, frase que já virou chavão nas salas e corredores das faculdades de Letras. Nesse caso, já nem chamaríamos de correção, no sentido tradicional da palavra, a qual supõe "você está falando errado e vou corrigir". Teríamos, ao invés disso, a possibilidade de reflexão, junto com o aluno sobre diferentes possibilidades de se dizer o que ele deseja, de acordo com as condições de produção e com o gênero discursivo escolhido.

Mas essa prática ainda não está em uso em grande parte das situações de ensino e aprendizagem por múltiplas razões: porque isso seria contrário ao que desejam as instâncias de poder que atuam nos contextos de ensino, desde a direção da escola à sociedade, nela incluindo os pais e os próprios alunos, todos pouco habituados a essas atividades, bem como a força dos discursos de diferentes origens que atuam na área, como o livro didático, por exemplo; pela própria formação do professor que precisaria ser repensada para que ele tenha condições de respostas ativas (BAKHTIN, 2003)[2] e não seja limitado às repetições das

[1] Este texto aprofunda uma discussão iniciada num trabalho apresentado no VII Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em outubro de 2008.

* Doutora em Linguística e Ensino do Francês pela Université de Franche-Comté/França; Pós-doutora pela Université Paris III-Sorbonne Nouvelle/França; Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ritazoz@uol.com.br.

propostas que recebeu e que recebe através dos cursos de formação ou das orientações, muitas vezes bastante diretivas, dos livros didáticos.

Nos dados extraídos de investigações em nosso grupo de pesquisa[3], percebo que ainda permanece pouco resolvida a questão de como faremos, nas ações de sala de aula, para dar acesso a outras variedades, inclusive àquelas que podem ser consideradas padrão[4], sem desvalorizar as outras que os alunos trazem de suas comunidades. Dentro dessa questão do "como fazer", como acabo de observar, será necessário preparar o professor para que tenha condições de refletir junto com seus alunos sobre questões diversas, às vezes inesperadas, sem a dependência dos direcionamentos já prontos dos manuais de ensino, com a possibilidade de ir até mesmo além dessas orientações, de questioná-las e de inventar novos caminhos.

Sobre a necessidade de se trabalhar com as diversas variações de língua padrão, algumas pessoas poderão argumentar que elas representam as elites dominantes e que estaríamos de certa forma contribuindo para a manutenção dessa situação ao abordá-las. Para mim, torna-se fundamental lembrar que ignorar essas variedades de prestígio não resolve o problema e que o discurso da escola é que poderá ou não reforçar o peso social de uma variedade de prestígio em detrimento de outra já estigmatizada. Quando se diz: "você está falando errado, o certo é X", é óbvio que essa afirmação concorre para reforçar a ideia de que existe uma língua legítima que não é a do aluno. Mais vale alertar para o fato de que existem várias maneiras de falar, algumas mais consideradas do que outras e que, dependendo da situação de comunicação, do gênero discursivo utilizado, é mais oportuno utilizar aquelas mais aceitas por quem tem poder na situação, cujas maneiras de dizer seriam X ou Y naquela determinada situação precisa. A questão do como se trabalha é, portanto, decisiva nesse âmbito.

É claro que não desconheço o fato de que, na sociedade, "os dominados são sempre *virtualmente* subordinados à lei oficial" (BOURDIEU, 1996) e que seria ingênuo pensar que apenas nosso discurso em sala de aula teria o poder de transformar as leis de uma sociedade, na qual, no dizer de Bourdieu, a indústria cultural é orientada para a produção de instrumentos de correção linguística (BOURDIEU, 1996). Mas, justamente porque o aluno já se depara em sua vida o tempo todo com a força dessas leis é que a escola se torna o único ambiente possível de oferecer as condições necessárias para uma reflexão linguístico-discursiva apoiada em posições não normativas e não preconceituosas, desde que, como já pontuado, os profissionais responsáveis pela formação do aluno (aí incluindo não apenas o professor, mas também a direção, a orientação pedagógica e o corpo administrativo da instituição) estejam preparados para isso.

Diante de inadequações linguístico-discursivas de alunos em suas produções orais ou escritas, alguns poderão, ainda, sugerir a consulta de livros de gramáticas normativas em sala de aula ou em tarefas solicitadas aos alunos fora dela. Nesse caso, passa-se a responsabilidade do trabalho gramatical para o livro, mas mantém-se a perspectiva normativa nele inserida, deixando de lado uma oportunidade de reflexão gramatical, a qual seria, no meu entender, a única forma eficaz de trabalho para que o conhecimento não se limite à memorização de regras e de nomenclaturas.

Essa atitude está longe de ter caído em desuso, como mostram dados de pesquisa em várias situações de ensino e por isso, considero oportuno mencionar aqui as críticas já antigas, mas sempre válidas, de Roulet (1978) às gramáticas ditas tradicionais. Segundo esse autor,

---

[2] Recentemente escrevi sobre a necessidade de implementar essa resposta ativa no ensino e na formação de professores (ZOZZOLI, 2013).

[3] Grupo Ensino e aprendizagem de línguas, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.

[4] Visto que nem esta é homogênea e depende de fatores ligados ao tempo, ao espaço e aos interlocutores.

> Se bem que a ideia de regra seja associada geralmente à gramática tradicional, um exame atento revela que os manuais, sobre numerosos pontos importantes, dão menos regras que listas de formas e de exemplos. [...] Os processos regulares fundamentais da construção da frase não são dados, cabe ao leitor depreendê-las dos dados que lhe são apresentados, mas essa tarefa se revela extremamente difícil. (ROULET, 1978, p. 26).

Mais útil seria perseguir o objetivo de constituição de uma gramática do aluno (ZOZZOLI, 1999), ou seja, ao invés de fornecer explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar ao aluno oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades surgidas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor). O fato de poder refletir e tentar formular suas regras permite que a aprendizagem possa realmente efetuar-se, através de atitudes ativas (BAKHTIN, 2003), que permitirão transpor aqueles conhecimentos para outras situações de produção dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, depoimentos de professores também apontam para o fato de que não possuem autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) para tanto, não apenas pelas carências de formação, mas pelo fato de que devem seguir programas e livros didáticos ao pé da letra, sob pena, até mesmo, em alguns casos extremos, de perderem seus empregos.

Portanto, com base nessas considerações, defendo, juntamente com De Certeau (1996) e Santos (2007, 2008) uma formação necessária ao professor de LM para que esteja em condições de "desobedecer" ao que já está posto e procuro exemplificar como isso se daria na prática em relação às orientações do exercício que será aqui analisado.

Para tanto, parto de considerações sobre um exercício de livro didático, no qual se evidencia a postura de "passagem" de conteúdo linguístico, para discutir sobre o trabalho a ser efetuado com a língua na sala de aula. A partir dessa análise, observo que as propostas de ensino e a formação de professores continuam sugerindo uma "aplicação de conteúdos" (conhecimentos das disciplinas na área de estudos da linguagem, como a Linguística Descritiva e suas teorias), combinando-os a práticas muitas vezes reconhecidamente "tradicionais". Envolvido nesse jogo de forças, cujo poder e influência muitas vezes desconhece, o professor está frequentemente "confinado" dentro do que preestabelece o discurso dos produtores (DE CERTEAU, 1996), o qual, especificamente no caso do livro didático, mesmo ao trabalhar saberes "novos", muitas vezes propõe práticas que reforçam a visão de transmissão de conteúdos prontos.

2 Considerações sobre o exercício do livro didático, objeto de estudo

Em primeiro lugar, justifico a escolha do livro Português: linguagens de 4ª série: língua portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2006) na época do seminário efetuado porque era (e ainda é) um dos mais utilizados nas escolas do Estado de Alagoas, onde atuo como formadora de professores, mas percebo que o mesmo fenômeno se apresenta atualmente em outros livros tão utilizados quanto esse e aqui representados pelo exemplo a seguir. Outra questão a ser explicitada é que o foco do exercício é um item de gramática[5], mas é conveniente lembrar que o mesmo acontece em exercícios que envolvem compreensão e produção de textos.

[5] O termo *gramática* é aqui compreendido numa acepção larga, em que se incluem fenômenos de língua desde os menores (plano micro) até aqueles ligados a fenômenos do discurso (plano macro), que por sua vez estão relacionados com o uso social da linguagem, tanto num plano imediato como num plano mais amplo (ZOZZOLI, 1999, p. 10).

A partir do texto de uma reportagem "O trabalho infantil nas cidades é mais prejudicial do que no campo", o livro propõe:

Figura1 - Extrato das páginas 255 e 256 de *Português-linguagens, 4ª série*: língua portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2006)

Reflexão sobre a linguagem

Palavras de ligação: a coesão e a coerência textuais

1. Releia o título da reportagem estudada na página 203:

Trabalho infantil nas cidades é mais prejudicial do que no campo



Sabendo que **nas** é a combinação de **em + as,** responda:

a) Que palavra liga a expressão **o trabalho infantil** à palavra **cidades?**

_____

b) Que idéia essa palavra introduz? Marque com um X:

□ posse □ lugar □ alvo

c) Identifique no título da reportagem outro trecho em que essa palavra liga dois termos introduzindo a mesma idéia.

_____

2. O título da reportagem apresenta duas partes, com um trecho subentendido:

- Trabalho infantil nas cidades é mais prejudicial
- do que (é prejudicial) no campo

a) Que expressão liga essas partes?

_____

b) Essa expressão introduz uma idéia de **comparação.** Identifique no primeiro parágrafo da reportagem outro trecho em que essa expressão liga dois termos introduzindo a idéia de comparação.

_____

_____

A proposta do livro culmina no exercício de lacunas a seguir, que será o foco principal da análise:

Figura 2 - Extrato das páginas 256 e 257 de *Português: linguagem, 4ª série*: língua portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2006)

3. Leia o texto a seguir e complete-o, empregando palavras de ligação escolhidas entre as que se encontram abaixo:

para	no	de	da	pela	
e	mais	se	quando	que	pois

Vira-pulga

"Eu sou um cachorro _____ cidade. Não tenho raça nenhuma, me chamam injustamente de vira-lata, quando na verdade deviam me chamar de fura-saco, _____ não existe mais lata de lixo hoje pela rua. Apesar de ser



um vira-lata, ou melhor, um fura-saco, eu tenho um nome: Palito, que foi dado _____ minha dona, que achava o meu latido muito fino. Às vezes eu assisto TV _____ só paro para me coçar. Aí minha dona me diz: "O que é isso, Palito, quer encher a casa de pulgas?". Não tenho muitas pulgas, apenas quatro, um quarteto de música, que toca atrás, _____ meu rabo. Essas pulgas coçam terrivelmente, .principalmente _____ decidem tocar rock. _____ nesses momentos eu me vingo _____ nhact!, mordo todas elas. Imaginem que essas pulgas, que vivem de sugar meu sangue, outro dia tiveram o desplante de pedir cachê! Pulga ganhar cachê? Para quê? Sabem o que elas disseram? "Queremos juntar dinheiro _____ comprar um tapete persa só nosso." Pois agora é que eu vou morder essas pulgas assanhadas. Já pensaram _____ elas juntam mais dinheiro- _____ decidem comprar um cachorro novo?

(Ulda Trav. *Histórias de acordar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. p. 69.)

3 A análise

Serão focalizados os itens a seguir, aqui separados para facilitar seu tratamento, mas é oportuno esclarecer que teoria e prática estão interligadas, bem como conteúdo e forma, e que, portanto, os dois itens apresentam-se juntos nas propostas didáticas:

- o tipo de conhecimento veiculado;
- a forma de exploração desse conhecimento.

3.1 O tipo de conhecimento veiculado

Para falar em conhecimentos linguístico-discursivos, que são o objeto desse nosso estudo, por exemplo, nesse exercício poderiam ser utilizadas noções que foram trazidas pelas teorias linguísticas atuais, como coerência e coesão, gêneros (teorias da Linguística textual), variações - por exemplo, entre linguagem formal e linguagem coloquial - (Teoria variacionista), implícitos e não ditos (teorias da linguística textual e das análises do discurso, dependendo da linha teórica escolhida), utilização do contexto não linguístico (teorias da Enunciação e da Pragmática ou teorias das Análises do discurso, dependendo, também, da vertente teórica escolhida).

No caso aqui apresentado, o tema central são os conceitos de coerência e coesão oriundos das teorias da Linguística textual. Esses conceitos são apresentados já no subtítulo *Palavras de ligação: coerência e coesão*.

É necessário esclarecer que não estou questionando aqui a utilidade desses conceitos para o ensino de línguas. Percebe-se que muitos dos problemas que existem na produção dos alunos têm a ver com eles e não com fato de eles não terem nada a dizer, como muitas vezes se pensa e se diz. Isso pode ser verificado em produções de alunos, como a que é apresentada na figura 3[6], extraída de dados do projeto de pesquisa "Ensino e aprendizagem de línguas em comunidades de Maceió"[7].

Figura 3 – Produção de um/a aluno/a

Português

Aluno D

O envolvimento do traficante e do usuário.

Eu acho que traficante ou usuário deve ser tratado por igual sim, por quê eu como várias pessoas acham que a droga não é permitida em nenhum canto do universo.

A lei aqui no Brasil ou em qualquer país do universo, não permite o uso de drogas.

Eu vi um dia desses na tv que se alguma pessoa for pega com drogas, pode ser até com uma pequena quantidade de maconha ela pode passar um bom tempo preso. E se a pessoa tiver uma boa quantidade de maconha o tempo de prisão vai ser bem maior.

Um colega meu foi preso por quê estava com maconha, eu não sei quantos quilos ele estava carregando, mas eu acho que era pouca por quê de um dia para o outro ele foi solto então ele era um traficante.

[6] Texto produzido após leituras e discussões sobre o tema das drogas, um dos escolhidos pelos alunos da turma.

[7] Projeto efetuado pelo Grupo Ensino e aprendizagem de línguas, através de uma parceria entre esse Grupo e as Casas de Cultura Britânica (CCB), e Luso-Brasileira da Faculdade de Letras (FALE/PROEX).

Observam-se dificuldades de coerência e de coesão, mas não se pode dizer que o/a aluno/a que escreveu não tem ideias. É possível trabalhar a partir da própria produção do/a aluno/a para, junto com ele/ela refletir sobre o que se poderia fazer para que os parágrafos não ficassem como elementos estanques e o que se diz em um parágrafo seja ligado de alguma forma aos seguintes. E isso pode ser efetuado, sem desprezar a proposta inicial de quem escreveu o texto.

Por exemplo, pode-se fazer uma reflexão sobre o segundo parágrafo, chamando a atenção para o fato de que ele caberia como introdutório da discussão, mostrando outras introduções de outros textos. No plano do discurso, valeria a pena discutir sobre a questão de que "em qualquer país do universo" não corresponde à realidade de alguns países. Logo, a afirmação mereceria ser reformulada. Além disso, falta no texto um posicionamento do/a aluno/a como cidadão em relação às drogas e o que implica consumi-las ou traficá-las ou então em relação à descriminalização de todas as drogas ou de algumas delas, por exemplo.

Depois, poderia se comentar que o primeiro parágrafo necessitaria ser introduzido, para anunciar que o/a escritor/a vai querer abordar a questão da relação entre traficante e usuário; em outros termos, focalizar diretamente a questão da ligação entre parágrafos, o que também levaria a repensar a ligação entre as ideias dos parágrafos três e quatro. Finalmente, seria repensada a frase "então ele era traficante": se ela realmente cabe aí com o "então" e, além disso, se não ficou faltando uma conclusão para o texto, mostrando conclusões de outros textos também com características argumentativas.

Essas sugestões de possíveis condutas não têm o objetivo de defender a ideia de que haveria receitas prontas para se conduzir as atividades de reflexão sobre um texto produzido e de refacção desse mesmo texto. Apenas procuro esclarecer como proceder com uma conduta reflexiva através de um exemplo dentre outros que poderiam ser elaborados para substituir o trabalho de correção tradicional que se limita a distinguir o que está certo do que está errado.

3.2 A forma de exploração desse conhecimento

A partir das reflexões e atuações do grupo de pesquisa que coordeno, verifica-se que, numa proposta em que se pretende formar os alunos para serem leitores e produtores de textos numa visão discursiva e de acordo com a posição da Linguística Aplicada atual, a reflexão gramatical teria um papel de coadjuvante no processo, mas não constitui o objetivo final da aprendizagem.

Mas o que acontece muitas vezes com o trabalho efetuado com a gramática em sala de aula é que se toma o conceito teórico como "lugar de chegada", coisa a ser adquirida como finalidade, mesmo quando se adotam formatos de exercício mais abertos, o que não é o caso do exemplo que estou analisando.

No caso da proposta do livro didático em questão, a terminologia já é introduzida desde o início (*Palavras de ligação: coerência e coesão*), o que evidencia o seu caráter prioritário em detrimento da aprendizagem prática das noções exploradas.

Em seguida há explicações a partir de frases retiradas do texto de base. Nessas explicações, a partir de exemplos do texto, mostram-se casos de ligação entre palavras e entre orações.

Uma coisa a ser considerada nesse momento é que são os aspectos microtextuais que são enfatizados desde o item 1 da proposta do livro: são abordadas questões que se situam na ligação entre palavras e os grupos de palavras dentro da frase ou, no máximo entre uma frase e outra frase. Paralelamente, são deixados de lado vários aspectos macrotextuais (no caso, relações entre parágrafos ou trechos, sequências do texto).

Mesmo no item 3, que é o do exercício com lacuna, na lista de opções, aparecem as conjunções *pois, que*, *e, quando*, *mas*, *se*, as quais estabelecem ligações entre frases, mas não são considerados os conectores a*pesar de* (que introduz uma ideia de ressalva, concessão na gramática normativa) *às vezes* (que introduz tempo numa perspectiva de frequência de tempo), *aí* (que marca a continuidade do relato).

É claro que não teria sido possível criar lacunas demais, para contemplar todos os elementos responsáveis pela coesão e pela coerência porque isso poderia comprometer a compreensão e dificultar muito a tarefa de preenchimento. Mas o que quero salientar é que, como no início é dada ênfase na ligação estabelecida por *nas* – fenômeno situado na ligação entre palavras - e nos elementos comparativos *mais... do que* – fenômeno situado na relação entre frases -, o aluno, e às vezes o professor (dependendo de sua formação), corre/m o risco de pensar que coerência e coesão são marcadamente fenômenos microtextuais ou, no máximo, situados na ligação entre frases, uma vez que o texto *Vira-lata*, na forma em que está reproduzido, não apresenta parágrafos, e já que a ligação entre partes maiores do texto não é explorada. Por exemplo, como já observei, o *aí* tem uma função primordial na sequência da narração. Nós todos sabemos empregar *aí* ou *daí* nas nossas falas cotidianas, mesmo que não tenhamos consciência disso: quando narramos algo, sempre aparece o *aí* ou o *daí*. Refletir sobre o emprego desses termos significa refletir sobre como se constrói uma narração e isso não se limita ao simples preenchimento de lacunas.

3.2.1 A relação teoria/prática

É perceptível que os livros didáticos estão sempre procurando se atualizar em função dos conhecimentos advindos das teorias linguísticas e da educação e isso não apenas por motivos pedagógicos, evidentemente. Por exemplo, como fruto das reflexões sobre a passividade do aluno nas aulas, pedem-se hoje em dia muito mais tarefas que não implicam apenas reconhecimento, mas introduzem uma reflexão.

A dificuldade é que, no plano da prática, frequentemente, a resposta sugerida, tanto no livro do aluno como no livro do professor, conduz para uma proposta pronta e até redutora em determinados casos, como o que vamos ver. Quando a gente faz pesquisa em sala de aula, percebe que o professor muitas vezes tem tendência a direcionar as respostas pela que já está no livro, não abrindo para outras possibilidades.

Em determinados casos, como o que é analisado, já no formato do exercício favorece-se a resposta pronta.

3.2.2 O formato do exercício de lacunas

Trata-se de um exercício de lacunas que primeiro introduz um quadro de alternativas na desordem em relação à organização textual.

Esse tipo de exercício já favorece a abordagem da questão localizada, em detrimento de uma abordagem da organização textual mais ampla, porque se identificam palavras (às vezes expressões, mas não é o caso aqui) a serem inseridas. Isso reforça práticas antigas que têm por trás delas a ideia de que há palavras soltas numa espécie de "banco de palavras" que nós vamos lá pegar para inserir no texto. Daí é fácil relacionar com a ideia mais ampla de que um texto é um depositório de palavras.

Some-se a isso o fato de que as alternativas de palavras já estão fixas e não abrem para outras possibilidades. Vejamos no próprio exercício:

Respostas na ordem "correta", segundo o livro:

"Eu sou um cachorro da cidade";
"[...] quando na verdade deviam me chamar de fura-saco, pois, não existe mais lata de lixo hoje pela rua.";
"[...] que foi dado pela minha dona [...]";
"Às vezes eu assisto TV e só paro para me coçar.";
"[...] que toca atrás, no meu rabo.";
"Essas pulgas coçam terrivelmente, principalmente, quando decidem tocar rock.";
"Mas nesses momentos eu me vingo e nhact!";
"Queremos juntar dinheiro para comprar um tapete persa só nosso.";
"Já pensaram se elas juntam mais dinheiro e decidem comprar um cachorro novo?".

Subvertendo a ordem:

Percebe-se que o *e* aparece mais de uma vez enquanto outros elementos só aparecem uma vez, sem que haja uma observação no exercício sobre essa possibilidade.

Além disso, há mais de uma possibilidade de resposta em casos como "Palito, que foi dado pela minha dona". Será que não poderia ser *por*? Mas não há essa alternativa na lista de palavras.

Outra questão é que as conjunções *pois*, *quando*, *se*, *mas* podem ser substituídas por qualquer outra que exprima mais ou menos a mesma ideia ou até mesmo por outra que exprima ideia diferente em certos casos:

Pois: substituído por *porque*, *uma vez que*, *já que* etc.

Quando: substituído por *no momento*, *no instante*, *na hora que* etc. Ou poderia haver aqui ideia diferente com a conjunção *se*.

Mas: substituído por *no entanto*, *entretanto*, *porém* (linguagem formal) etc.

Para: substituído por *a fim de*, *com a finalidade de* (parecem caber menos no contexto) etc.

Observa-se, ainda, que algumas palavras cabem melhor do que outras no contexto específico, ou porque se ajustam melhor na frase ou porque estão mais condizentes com o tom coloquial do texto.

Mas, se nada disso é dito, o aluno pode ter a impressão de que há uma resposta fixa, única. Além do que já foi observado, isso contribui para a ideia de que há uma maneira correta única de se falar e que há também uma resposta única que pode ser dada. A linguagem é vista, então, como algo pronto, acabado.

E se o aluno mais reflexivo pensasse em outra possibilidade de resposta, diante desse fechamento, diria: minha resposta não está correta, porque o livro e/ou o professor está/estão dizendo que só há aquela. Logo, sedimenta-se a impressão de que não se sabe falar nem escrever a língua pedida na escola, que seria outra diferente da que se usa na prática das situações reais de comunicação.

Como já comentei, a ideia de passagem de conteúdos prontos é, assim, reforçada em detrimento de práticas de reflexão sobre a diversidade de ocorrências possíveis, ou seja, assuntos ditos "novos" como coerência e coesão são apresentados numa proposta antiga de transmissão de conteúdos a serem "assimilados" na forma em que aparecem e não problematizados, de forma a mostrar a ampla possibilidade de alternativas linguísticas diferentes em função das situações de discurso.

O que fazer em relação a isso? A resposta não é fácil, porque nas instituições há conteúdos previstos para ensinar e que devem ser identificados como conteúdos X ou Y, e, portanto não podem aparecer "diluídos" no trabalho da sala de aula. Ainda fica mais difícil se principalmente considerarmos que, em alguns casos, o professor não é livre para não adotar o

livro, e em certas situações, até mesmo se vê obrigado a "dar todas as páginas do livro" ou pelo menos, a maior parte do livro, caso não queira problemas com a escola nem com os pais que compraram o livro didático.

É com o apoio dessas considerações que, como já anunciei, defendo uma formação necessária ao professor para que possa "desobedecer" ao que já está determinado (DE CERTEAU, 1996). Refletindo sobre as operações dos usuários/consumidores, os dominados de uma cultura totalitária de produtores, De Certeau nos mostra que é através das "maneiras de empregar os produtos impostos" (DE CERTEAU, 1996, p. 39) que os consumidores escapam de uma ordem dominante. Essa ideia é explorada, em nossa área de estudos, por Santos (2007; 2008), no âmbito da formação de professores. A autora considera fundamental o papel de subversão de cada professor e de cada aluno nas pequenas maneiras de fazer do cotidiano da sala de aula e propõe atitudes ativas e táticas para que o aluno, futuro professor, possa se desembaraçar "das redes de forças e de representações estabelecidas em sua formação" (SANTOS, 2008, p. 134).

Se o livro tiver que ser adotado, como exemplo de uma proposta de "subversão" do exercício analisado, proporia, em primeiro lugar, que não se comece pela definição da noção, nem pelo uso da terminologia, mas pela reflexão a partir de um texto, preferencialmente produzido por um aluno (como o que apresentei anteriormente), levantando uma discussão sobre as dificuldades de coerência e de coesão desse texto.

Em segundo lugar, se o exercício precisa ser efetuado, que não seja considerada a lista de palavras para as lacunas e que seja na discussão de sala de aula que se descubram as palavras que poderiam caber em cada lugar, refletindo sobre as várias possibilidades de escolha, em função das diferentes intenções discursivas (BAKHTIN, 2003) e das diferentes condições de produção.

Para justificar essa última sugestão, consideremos, por exemplo, se no lugar de *mas* em "Mas nesses momentos eu vingo" um aluno dissesse "Aí/daí, nesses momentos eu me vingo" estaria inadequado? Penso que não. Seria o caso de refletir sobre quais as outras palavras que caberiam nesse lugar e o que implica cada escolha nos planos textual e discursivo. Aliás, essa observação é válida para todas as lacunas do exercício. No final, o texto original poderia ser mostrado e os alunos compararam suas respostas com o que está nesse texto com a ajuda do professor, comparando, também, os efeitos de sentido provocados pela mudança de palavras.

4 Conclusão

Para ser desobediente é preciso saber como, caso se queira realmente escapar do que De Certeau (1996) denomina "rede de vigilância" dos mecanismos do poder, ou seja, escapar dos representantes de uma ordem estabelecida que só enxergue a repetição como possibilidade de resposta. Caso não saibamos fazer, essa rede nos pune de diversas formas.

Para tanto, receitas prontas não funcionam porque as questões a serem trabalhadas são muitas e extremamente diversas, assim como as situações de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário desenvolver a cada momento táticas diferentes para desobedecer e isso pressupõe uma formação de professores que não reforce o estatuto de dominado, mas sim que possibilite essa desobediência com conhecimento suficiente para praticá-la.

Para concluir, cabe acrescentar que só é possível responder de maneira eficaz a essa "rede de vigilância" com uma formação de professores que percebam com clareza seu papel social na formação de alunos que, também, por sua vez, não se limitem a repetir o que já está traçado previamente.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas.* São Paulo: EDUSP, 1996.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português-linguagens, 4ª série*: língua portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROULET, E. *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan, 1978.

SANTOS, L. de F. *Produção de textos na universidade*: em busca de atitudes ativas e táticas. Maceió: UFAL, 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas.

_____. A formação inicial dos professores de Letras. *Leitura,* Maceió, n.42, p. 105-137, jul.-dez. 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca da autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada***.** Campinas, n. 33, p. 7-21, 1999.

_____. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

_____. Conversa com Rita Zozzoli. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de língua.* Avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013.