

# PROCESSOS DE LEGITIMAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA HISTÓRICO E DESAFIOS ATUAIS\*

*Sandoval Nonato<sup>1</sup>*

*RESUMO:* Proponho, neste texto, discutir alguns aspectos dos processos de legitimação da linguagem oral como objeto de saber escolar e, especialmente, de ensino da disciplina curricular língua portuguesa, na escola brasileira. Para tanto, apresento, inicialmente, um breve panorama do estatuto que a linguagem oral adquire no percurso histórico de constituição dessa disciplina. Em seguida, busco qualificar os modos com que esse estatuto se reconfigura no processo de produção do gênero textual debate oral por jovens estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública localizada em Belém, Pará, Brasil, em 2006. A descrição e análise de textos orais e escritos produzidos pelos alunos nesse processo permitem problematizar os desafios que a abordagem da linguagem oral coloca para as práticas efetivas de ensino, tendo em vista a finalidade curricular de promover a formação do aluno como cidadão crítico e participante ativo na vida social brasileira da atualidade.

*Palavras-chave:* Ensino de língua portuguesa. Gênero textual. Legitimação. Linguagem oral.

---

\*Este ensaio é dedicado à professora Antônia Anunciação Gomes Santos (*in memoriam*), por sua história de luta e por me ter ensinado o desafio da fala pública.

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação — São Paulo (SP), Brasil.

E-mail: sandovalnonato@usp.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622018183601

***Legitimation processes of oral language in  
Portuguese language teaching: historical panorama  
and current challenges***

**ABSTRACT:** We propose, in this text, to discuss some aspects of the legitimation processes of oral language as an object of school knowledge and, especially, as an object of teaching the Portuguese language subject in the Brazilian school. Therefore, we initially present a brief overview of the statute that oral language acquires in the historical constitution course of this subject. Subsequently, we try to qualify the ways in which this statute reconfigures itself in the process of producing the textual genre oral debate by young high school students from a public school located in Belém, (Pará, Brazil), in 2006. The description and analysis of oral and written texts produced by students in this process allow us to problematize the challenges that the oral language approach poses to effective teaching practices, considering the curricular purpose of promoting the student's formation as a critical citizen and active participant in today's Brazilian social life.

**Keywords:** Portuguese language teaching. Textual genre. Legitimation. Oral language.

## INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é levantar e discutir alguns aspectos dos processos de legitimação (BOURDIEU, 1977) da linguagem oral como objeto de saber escolar e, especialmente, de ensino da disciplina curricular língua portuguesa, na escola brasileira. Para ancorar essa discussão, sugere-se, em primeiro lugar, um arrazoado dos elementos sociais, históricos e culturais em que se constitui a escola como forma social particular, com base no conceito de *forma* ou *razão escolar*, tal como desenvolvido na reflexão do sociólogo da educação francês Bernard Lahire (2008).

Em seguida, são retomados aspectos gerais do percurso de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira em termos dos currículos e programas de ensino e dos materiais didáticos propostos,

com base nos panoramas históricos traçados por Razzini (2000), Rojo (2008) e Soares (2002), assinalando determinados traços dos processos de legitimação da linguagem oral nesse percurso.

Em terceiro lugar, apresenta-se uma breve descrição do processo de recepção e produção do gênero textual debate oral por jovens estudantes do segundo ano do ensino médio — na faixa etária entre 15 e 17 anos — de uma escola pública localizada na cidade de Belém, Pará, na Amazônia brasileira, com base em trabalho anterior (GOMES-SANTOS, 2009).

A descrição e a análise dos textos orais e escritos produzidos pelos alunos nesse processo permitem identificar e problematizar alguns desafios que a inserção da linguagem oral nas práticas efetivas de ensino coloca para a finalidade curricular de promover, pelo ensino de língua portuguesa, a formação do aluno como cidadão crítico e participante ativo na vida social brasileira da atualidade.

## **SOBRE A FORMA ESCOLAR**

Em sua discussão em torno do conceito de *forma* ou *razão escolar*, Lahire (2008) mostra como a invenção moderna da escola como forma social autônoma (em relação à família e à Igreja) se constrói na base de uma dupla opção e, reciprocamente, de uma denegação dúplice: em primeiro lugar, a opção pelo escritural como saber por excelência da prática escolar, de que decorre a denegação de práticas de linguagem orais e multimodais do campo da cultura popular como objetos de saber escolar legítimo. Lembra Lahire (2008) que a opção pela escrita é historicamente motivada por ela ser suscetível de acumular e fazer transitar o capital simbólico fora do corpo, o que representa vantagem central para a legitimação da função de instrução da escola e, assim, para a garantia das condições de sua reprodutibilidade social.

Complementar a essa primeira, a segunda opção pela qual se constitui a forma escolar é o desenvolvimento de um tipo específico de competência para a apreensão do capital simbólico escritural: trata-se, para Lahire (2008), de uma competência de natureza metalinguageira em relação às coleções de saberes escolares objetivados pela escrita. Pela invenção e implementação de um conjunto de dispositivos de ensi-

no (método), a forma escolar instaura como *modus operandi* central de distribuição do saber a experiência de transmissão desse saber em um tempo e um espaço sociais inéditos — o ensino simultâneo e a seriação da escolaridade, a sala de aula como célula da escola, a geometria dos lugares ocupados por professor e alunos no espaço da sala etc.

Corolário direto desse *modus operandi* é a produção de disposições nos indivíduos para um determinado tipo de ação sobre o saber: ações de análise, de comparação, de decomposição, de classificação, de decodificação, na base das quais se encontra o reforço de uma atitude taxonômica fundada, entre outros aspectos, em concepções racionalistas do raciocínio. Decorre dessa segunda opção pela qual se constitui a forma escolar a denegação das formas de produção e consumo de saberes que encontram na experiência vivida e na presença material desses saberes sua condição de possibilidade. Em outros termos, a denegação de um tipo de experiência que se constrói pela incorporação dos saberes na temporalidade das práticas, em que a apropriação do saber não é regida por uma regra externa às práticas, mas é regulada do interior delas, como ocorre nas formas sociais de educação anteriores à emergência da forma escolar, por exemplo, nas corporações e meios europeus fracamente urbanizados e letrados.

Na leitura política de Lahire (2008), essa dupla opção supõe a instanciação de exercício de poder, uma vez que o tipo de socialização nela suposto concorre na produção de disposições para agir (habilidades) e de modos de ser (identidades) adequados e eficazes para a reprodução da própria forma escolar e do que nela se constitui como legítimo: em outras palavras, à habilidade de decodificar um repertório restrito de saberes objetivados pela escrita vinculam-se processos de subjetivação do próprio indivíduo.

Nessa direção, supondo que o estatuto da linguagem oral como objeto de ensino na prática escolar constitui-se por/em determinados processos de legitimação, poderíamos dizer que tais processos são centralmente constituídos com base na combinação de dois ingredientes, a saber:

- a seleção de um repertório de saberes delimitados e previamente formatados, objetivados pela escrita;
- a instanciação de um método de distribuição e consumo desses saberes de caráter fundamentalmente transmissivo e taxonômico.

Proponho, a seguir, focar aspectos desses processos de legitimação particularmente no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

## ASPECTOS DO PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA

Estudos sobre a gênese histórica da língua portuguesa como disciplina escolar — por exemplo, os estudos de Magda Soares (2002), Márcia Razzini (2000) e de Roxane Rojo (2008) — apontam, entre outros aspectos, o estatuto do capital simbólico codificado e legitimado em gramáticas escolares e em coletâneas de textos (seletas e antologias), bem como das práticas de linguagem pelas quais esses saberes são distribuídos e consumidos. Razzini (2000), em estudo sobre os currículos e programas que deram corpo à então criada disciplina de língua portuguesa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX, assinala, por exemplo, a precedência do estudo da gramática e seu estatuto de matriz ideal que pilota e, ao mesmo tempo, se mantém como o ponto para o qual devem convergir tanto as práticas de leitura literária e de recitação dos textos das coletâneas, quanto de redação e de composição de textos, em diferentes gêneros e de tipos diversos.

Inicialmente, as aulas de português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao *estudo da gramática*. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica. Primeiro vieram a *leitura literária e a recitação* (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do português nos exames preparatórios (responsável pela ampliação de carga horária), entraram no currículo de português *a redação e a composição* (1870) (RAZZINI, 2000, p. 238-239, grifos meus).

Esse estatuto dos saberes eleitos para o ensino de língua portuguesa e dos métodos de distribuição e consumo desses saberes aparece explicitado,

mais de meio século depois, no Programa de Português da 1ª Série dos Cursos Comerciais Técnicos, expedido pela Portaria nº 48, de 25 de janeiro de 1946, conforme transcrita no livro didático *O programa de português no curso comercial* – Cursos técnicos 1ª Série, de Raul Léllis e Rocha Lima (1947).

Destaco no volume a seção destinada aos exercícios voltados ao trabalho com “Exposições orais, reprodução livre de textos em aula”. Nessa seção, Léllis e Rocha Lima (1947) transcrevem artigo intitulado “Composição oral”, escrito por Júlio Nogueira (NOGUEIRA, 1929), que apresenta um método de ensino da elocução. No artigo, Nogueira assinala:

Esses e outros exercícios, que hão de desenvolver consideravelmente a capacidade dos nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações melhores de homens públicos, que saibam exprimir-se com clareza, correção e até com a discreta elegância que a todos empolga. O homem que fala bem, seja na conversação vulgar, seja em tom oratório, impõe-se à consideração de todos. É mais fácil encontrar *leaders* entre os oradores de turmas que entre os bisonhos colegas que apenas os aplaudiam. Não esqueçamos que falar bem, expor o pensamento ou opinião sem esforço nem repetições ociosas, prender a atenção de todos constitui já a melhor das recomendações. Não se confunda essa faculdade com o falar precioso, rebuscado de alguns, o chamado falar difícil, que irrita em vez de agradar (NOGUEIRA, 1929, p. 317).

Sob uma perspectiva conjuntural mais ampla, esse estatuto em que são investidos saber e método de ensino da língua portuguesa remete às lógicas e aos regimes de seleção, distribuição e consumo do capital cultural instaurados na prática escolar, vinculando-se, entre outros aspectos, a certa finalidade ideológica de edificação de um *ethos* de *leader* e de um caráter “nacional”, ao privilégio de temas ligados à construção de uma identidade nacional, às coisas do Brasil etc. Remete, mais especificamente, ao modelo clássico e à vocação beletrista de que se reveste esse ensino, com nuances particulares, desde sua gênese até meados do século passado. Não é demais dizer que, nessa conjuntura histórica, a escolarização não alcança sequer uma parcela mínima da população (BATISTA, 2005)

— tanto os “oradores de turmas”, os futuros *leaders*, quanto os “bisonhos colegas que apenas os aplaudiam” não representam senão uma parcela privilegiada da elite urbana brasileira que tinha acesso ao letramento escolar (FARIA FILHO, 2005).

Na interpretação que formulam do percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, Soares (2002) e Rojo (2008) assinalam que esse modelo clássico e essa vocação beletrista do ensino passam a ser tensionados a partir dos anos 1950 até os anos 1970, com a ampliação de acesso da população à escola e consequente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente e pela instauração entre nós do fracasso ou das desigualdades escolares como traço inédito da escola brasileira.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971) oficializa um conjunto de novas finalidades colocadas para a escola e para o ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos de chumbo. No modelo ideológico desenvolvimentista do governo militar, a língua é tomada como instrumento para o desenvolvimento do país.

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p. 169).

Com a mudança das finalidades, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de dispositivos de distribuição e de consumo deles. Soares (2002) aponta como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. O caráter comunicativo em que se investe o currículo a partir da década de 1970 consiste em ampliação do *corpus* de saberes e das coletâneas de textos em direção a gêneros de campos sociais concorrentes ao campo literário, como o campo da mídia jornalística e da publicidade.

A partir dos anos 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, começa a se desenhar outro ponto de inflexão no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa. Lugar central no processo de atualização do currículo e da prática de ensino da língua, a partir desse momento, é assumido pelos aportes dos estudos da linguagem, estudos do texto e do discurso e estudos em linguística aplicada, que concorrem na redefinição do corpo de saberes e das coletâneas de textos para o ensino. Nessa redefinição, o texto passa a ser proposto como a unidade englobante do ensino de língua portuguesa, não com o caráter instrumental para o ensino de outros componentes curriculares, mas como objeto de ensino sistemático, como objeto de estudo (a contribuição de João Wanderley Geraldi (1984) é central nessa proposição). A diversidade textual com base na consideração de diferentes campos sociais de produção e recepção da linguagem é o princípio de seleção dos textos, central para a pertinência didática, que adquirem temas como variação linguística, relações entre oralidade e escrita, relações entre texto e gramática. Do ponto de vista dos dispositivos de distribuição e consumo do saber (o método), propõe-se que a abordagem do texto ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa a partir dos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea de textos é delimitada por pelo menos três campos sociais de produção discursiva — divulgação científica, imprensa e cultura literária. A definição desses campos prevê a consideração de textos escritos, orais e multissemióticos. Para o ensino médio, o currículo integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais, escritos e multissemióticos, quanto a noção de multissemiose explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na atualidade. Na formulação de Rojo (2008, p. 90-91):

Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em

decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O desafio atual a que se refere a autora pode ser enunciado, didaticamente, em termos dos dois ingredientes que conformam a prática escolar (saber e método de ensino):

- do ponto de vista do saber escolar (conteúdos ou objetos de ensino): a opção pela língua em uso como objeto de saber, de um saber de natureza constitutivamente praxeológica; a construção de projetos didáticos voltados para o *cordel*, o *texto teatral*, a *canção popular*, além de gêneros orais formais e públicos, como debate e exposição oral, que sinaliza, como observa Rojo (2008), o fenômeno de ampliação e diversificação da coletânea de textos com base em relativa diversidade de campos sociais de produção e consumo dos bens culturais;
- do ponto de vista do método de distribuição e consumo do saber (métodos e técnicas de ensino): o esforço para inserir o saber eleito no circuito de práticas “significativas” dos sujeitos. Figura desse esforço é a necessidade que adquire o princípio da contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem mais ou menos flexíveis, em seqüências ou projetos didáticos.

## **ILUSTRAÇÃO: SOBRE O PROCESSO DE RECEPÇÃO-PRODUÇÃO DO DEBATE ORAL NA ESCOLA**

Para ilustrar parte do desafio atual mencionado por Rojo (2008), a seguir, breve descrição do processo de recepção e produção do gênero textual debate oral por jovens do segundo ano do ensino médio — na faixa etária entre 15 e 17 anos — de uma escola pública federal localizada na cidade de Belém, estado do Pará, na Amazônia brasileira, ocorrido entre janeiro

e fevereiro de 2006. O tema debatido durante o bimestre letivo, escolhido pelo professor, girava em torno da polêmica de implantação do sistema de cotas para o ingresso de negros, pardos, indígenas e alunos de escola pública no ensino superior, projeto recém-aprovado, na época de realização da sequência de atividades, pelo Conselho Superior da Universidade Federal do Pará (UFPA). Faltando apenas um ano para concluírem o ensino médio, os alunos encontravam-se diretamente envolvidos na discussão sobre o tema que, naquele momento, chegava aos meios de comunicação e produzia certa mobilização na comunidade escolar de todo o estado.

Na ocasião da descrição e análise do mesmo debate, em estudo anterior (GOMES-SANTOS, 2009), busquei contemplar dois instantes do processo de produção do gênero textual: um momento inicial (debate preliminar), em que os alunos realizaram a atividade (debater sobre o tema) de modo espontâneo, sem qualquer preparação prévia, e um momento final (debate final), em que produziram um debate cujas regras haviam sido preliminarmente estabelecidas. A produção do debate final foi antecedida por um conjunto de atividades que visaram à apropriação de informações sobre o tema e à caracterização do gênero textual debate.

Havia notado, na época, que a intervenção do dispositivo didático do professor — a eleição de grupos com base em papéis preestabelecidos e o estabelecimento formal dos ritos do evento, ou seja, o caráter regrado do debate tendo sido enfatizado — produziu a transição enunciativa dos movimentos argumentativos dos alunos da centração mais intensa no tema (na exposição de ideias), no caso do debate preliminar, para a maior centração nas regras de funcionamento (no estabelecimento de papéis), no caso do debate final. Dois fenômenos marcam essa transição de um a outro debate:

- o efeito de escuta do outro;
- o efeito de coerência temática.

Isso supunha, em minha percepção, o alçamento de um modo de consumo e de produção do gênero que poderia ser aproximado do desafio atual para o ensino de língua portuguesa mencionado.

Um episódio ocorrido no fim da realização do debate final me havia particularmente chamado a atenção porque sinalizava um ponto de fuga na aparente linearidade e homogeneidade do percurso didático construído: uma

aluna toma de modo apreensivo a palavra — 62'42" A: *eu queria falar uma opinião minha rapidinho* —, olha fixamente para a câmera e enuncia que, embora tivesse assumido durante todo o debate a posição contrária à política de cotas, era favorável a ela, e dizia aquilo porque “*queria ser verdadeira*”.

62'45" A: *é que: como adolescente eu acho que os adolescentes que lutam por justiça e querem ser... verdadeiros... eu quero ser verdadeira... eu sou a favor das cotas ((risos e aplausos da turma)) (++) não quer dizer que seja inválido tudo o que a gente falou mas não existe esse negócio de fazer uma revolução primeiro no ensino porque é/não adianta (esperar) crescer o bolo pra depois dividir... porque o Brasil tá crescendo há anos e até agora não foi dividido esse bolo... e eu quero parabenizar essa (xxx)... porque isso é resultado de uma LUTA... e não adianta falar que é discriminada cotas pros negros porque existe cotas pros brancos se vocês forem reparar na nossa sociedade... porque preferem os brancos... preferem sempre os brancos que o negro... é só isso (GOMES-SANTOS, 2009, p. 24).*

À luz da discussão proposta neste texto sobre os processos de legitimação pelos quais se estabelece certo estatuto para a linguagem oral no ensino de língua portuguesa, o que me parece significativo nessa tomada de turno é o fato dela materializar um gesto que produz tensão com relação a uma apropriação considerada adequada dos saberes e dos modos de fazer legitimados e instanciados no ritual de produção dos gêneros textuais na escola.

Esse gesto de tensão do saber-fazer escolar legítimo reaparece, posteriormente, em um dos registros escritos em caderno por outra aluna, na ocasião em que executava uma tarefa voltada para a avaliação dos debates realizados durante o percurso didático implementado. Contrastando o debate preliminar com o final, a aluna sinaliza que a forma escolar em que é investida a última discussão (seu caráter explicitamente regrado) decorre não apenas da regulação interna (local) de seu funcionamento (o vínculo estabelecido entre tema-argumentos e posicionamento), mas também em função da que se opera em outro nível, aquele do sistema escolar em relação ao que se espera do aluno em termos de aprendizagem, regulação essa que se materializa nos instrumentos de avaliação.

As principais características são que no primeiro debate as informações ainda não eram concretas, pois não existia uma pesquisa específica sobre o assunto, no segundo debate já existia a pesquisa e foram usados vários tipos de recursos como estatísticas, números, havia mediadores e um tempo determinado para falar, *no segundo debate estávamos sendo avaliados*, com o nosso poder de argumentação (GOMES-SANTOS, 2009, p. 23, grifo meu).

O que teria permitido a emergência da fala e do registro escrito das alunas? Um olhar sobre outros registros que os estudantes foram escrevendo nos cadernos durante a produção do debate final pode nos trazer elementos de compreensão dessa pergunta. No registro, a seguir, o aluno relata uma situação extraescolar de trabalho colaborativo por ocasião da preparação para o debate final:

No dia 11/02 o grupo de apoio, completo por todos os componentes, se reuniu para um melhor debate, por enquanto entre nós, para termos uma base do que ia acontecer no dia 13/02 (segunda), procuramos debater *o que mais tínhamos dificuldade, e os pontos específicos que iam ser usados (pontos principais) pelo grupo contrário*. Nos reunimos na casa do Mark, onde teve um lanche muito firme, que com certeza nos deu um estímulo maior a debater e estudar,  
Ah, se não fosse aquele lanche...  
Em pleno sábado quem aguentaria?  
(Fonte: Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar).

No registro seguinte, outro aluno assinala a expectativa gerada pela realização efetiva do debate final.

13/02/06

Até que enfim, o dia, O GRANDE DIA, hoje é o debate, não aguentávamos mais cotas pra cá, negros para lá... (brincadeira).

Foi um bom debate, em nossa opinião, *porque vimos os resultados do que estudamos*, o grupo de apoio teve

uma boa participação. O que atrapalhou um pouco foi o tempo que era curto, então, teve a insatisfação do auditório que não pode fazer todas as suas perguntas. Esperamos uma boa nota...  
(Fonte: Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, grifos meus).

O tom de troça ou lúdico expresso em ambos os registros parece indiciar a natureza do engajamento que os estudantes vão construindo com relação ao percurso escolar de produção do debate: trata-se de um modo de engajamento cuja natureza não apenas produz alinhamento aos papéis estabelecidos para os locutores como debatedores em um ritual didático que se busca estabelecer como legítimo no ensino de língua portuguesa, como também, e principalmente, permite as condições de emergência de modos singulares de distribuição e consumo dos objetos de ensino e de estudo, dos conteúdos escolares, que não são entes invisíveis e impessoais, *prêt-à-porter*, ou seja, objetos desencarnados e apartados das experiências dos sujeitos, mas são nelas e por elas reconstituídos e “presentificados” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009): em outras palavras, sua presença é função das ações dos sujeitos que tornam visível (“*vimos os resultados do que estudamos*”) o capital cultural como *práxis* (FREIRE, 1987).

Sob a ótica da discussão proposta neste texto, a fala e os registros escritos sinalizam que o problema da legitimação escolar do capital cultural não é apenas um problema relativo à natureza do saber eleito para o ensino (a linguagem oral, ou, mais especificamente, o debate como um gênero multimodal em cuja recepção e produção aciona-se um conjunto de saberes sobre a linguagem, em seu nível textual e em seu plano pragmático). Nem tampouco relativo apenas ao estatuto do método pelo que esse saber eleito é disponibilizado, distribuído e consumido (mais ou menos ordenado em um percurso didático organicamente sequenciado). Para além disso, o problema remete ao lugar que esses dois ingredientes — saber eleito e método de ensino — assumem no confronto constante com os processos de legitimação que se reproduzem historicamente na prática escolar.

Isso parece particularmente importante quando pensamos que as práticas de linguagem mediadas pelo ensino de gêneros textuais na escola, depois de quase duas décadas de publicação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), mantêm acirrada concorrência tanto com práticas sedimentadas na escola (a permanência da cópia como forma de trabalho escolar com alta frequência nas escolas públicas de grandes centros urbanos como de cidades de pequeno porte), quanto com os atuais reinvestimentos da vocação taxonômica da forma escolar que não deixa de operar de maneira eficaz mesmo quando o saber de que tratamos não é o saber escritural objetivado em gramáticas prescritivas escolares ou aquele compilado em antologias e seletas de textos modelares, mas um saber sobre certo uso (oral) da língua — sobre debate, por exemplo.

No caso do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, uma descrição representativa de um conjunto de práticas escolares poderia identificar, entre outros, traços como os seguintes: o foco em regras de funcionamento e características tomadas como óbvias e universais; a redução do processo de produção da opinião à emissão de “contra” ou “a favor” desprovida de informação; a alocação da ação do aluno, com caráter acessório, para o final do percurso de produção do gênero — “Agora, é sua vez”.

A linguagem oral é um *lôcus* particularmente instigante para interpretar esses processos de legitimação e seus desdobramentos (BENTES, 2010), uma vez que ocupa historicamente o posto de prima pobre da linguagem escrita, por excelência a modalidade linguística constituída em meio e fim da instrução escolar, na qual se assentam os princípios geradores dos saberes e dos métodos legitimados na escola. Com esse caráter marginal ou periférico, pode-se constituir em um *lôcus* potente com base no qual é possível rediscutir temas candentes sobre o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira, como são, por exemplo, aqueles do protagonismo dos alunos e do trabalho coletivo nos processos de recepção-produção-edição-distribuição dos produtos culturais na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: #OCUPARERESISTIR

É ainda a partir desse *lôcus* — o uso da linguagem oral — que convoco, para finalizar, um fato social de ampla repercussão na conjuntura educacional brasileira recente: o evento de ocupação de escolas públicas por estudantes na cidade de São Paulo, no segundo semestre de

2015, contra o processo de reorganização do sistema escolar, conforme novo regime de oferta de vagas e distribuição de matrículas, pelo governo do estado. São os regimes e os dispositivos de seleção do saber legítimo e de promoção de sua circulação na sala de aula e no trabalho escolar que aparecem confrontados e tensionados nesse evento e em seus desdobramentos, em 2016, quando a agenda de mobilização incorpora a denúncia de corrupção na gestão da merenda escolar, entre outros temas.

As práticas de linguagem — leitura, escrita, oralidade, gestualidade — produzidas no evento tencionam aqueles regimes e dispositivos de legitimação histórica de certo *establishment* ou cultura escolar, de diferentes maneiras, a saber:

- na agenda (temas) catalisadora das ações de ocupação — que incorpora questões étnico-raciais, o papel das mídias alternativas, questões de gênero, direitos da comunidade LGBT, entre outros;
- na natureza multissemiótica dos produtos gerados nas ações que se manifestam nos textos escritos nos cartazes, nas cores, nas formas, nos signos, nas imagens, nos ícones utilizados, na música, na dança, no gesto corporal [ver o documentário *ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP*, de Carlos Pronzato]. Exemplo disso é a recontextualização de um curioso tipo de vocalização, mais precisamente de elocução coletiva, compartilhada: na ausência de equipamentos de som, o locutor dirigente da assembleia endereça enunciados ao grupo de estudantes que os repetem, em coro;
- nas formas de articulação das ações ensejadas pela atuação compartilhada em grupos de trabalho, o que aponta para a horizontalidade nas relações intersubjetivas.

Em todas essas maneiras com que se configuram as ações está suposto o alçamento de um modo de consumo e de produção do capital simbólico que poderia ser aproximado de uma racionalidade retórica — como postulado por Rojo (2008) —, no sentido em que a definem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) em seu tratado de argumentação. Essa racionalidade tem como um de seus princípios geradores a sele-

ção e a instanciação de uma presença do capital cultural em jogo, o que a distinguiria da racionalidade fundada em concepções racionalistas do raciocínio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 132), hegemônicas na história da forma escolar e no ensino de língua portuguesa.

O slogan do evento, #OcupareResistir, aponta para esse alçamento e assinala os novos modos de ocupação da escola como agência social pública (o que é novo com relação à ideia de *ocupar para morar*, como no caso dos movimentos dos trabalhadores sem terra e sem teto; ou mesmo de *ocupar como instalar um objeto estético em um dado espaço*, como no caso da ação dos coletivos artísticos). O gesto de ocupação da escola é inédito porque se trata de ocupar uma agência de letramento pública para, a partir desse espaço público e pelo tipo de participação social aí ensejada, recuperar e reinventar pelo menos três elementos esquecidos pelo *establishment* escolar: o protagonismo estudantil, o trabalho coletivo e o vínculo orgânico com outras comunidades de práticas.

O #OcupareResistir dos estudantes das escolas públicas traz elementos centrais para a discussão sobre a questão de quais outras práticas podem ser legitimadas na escola. Se a questão não se reduz à natureza dos saberes eleitos e dos métodos de ensino implementados, mas tem a ver com os regimes de funcionamento, os processos e dispositivos de legitimação e de circulação dos produtos culturais na escola, o problema passa a ser pensar esses regimes, processos e dispositivos como suscetíveis de deslocamento do lugar para o qual foram e são destinados. Parece se encontrar aí o sentido de resistência do gesto de ocupar dos alunos — o exercício de desnaturalização do que se estabelece como legítimo pela instanciação de outros e inovadores regimes, processos e dispositivos de legitimação. Essa natureza do gesto de ocupar e resistir busca tornar central aquilo que na escola ou foi e é historicamente invisibilizado ou se manifesta como resíduo.

Por fim, se o gesto de ocupar e resistir dos estudantes nos pode inspirar para pensar em outras práticas de linguagem suscetíveis de serem legitimadas na escola, diria que essa inspiração advém da percepção muito acurada e da apropriação protagonista pelos estudantes de um princípio central na militância, na vida e no trabalho do mestre Paulo Freire (1987), o princípio da educação como ato político, como prática de emancipação. A ocupação da escola como espaço público pelos estudantes remete, assim, ao processo de ocupa-

ção da própria posição de aluno, sob outros parâmetros. Nesses novos processos de ocupação da posição de jovem estudante, a finalidade da escola e do ensino de língua portuguesa, expressa nos documentos curriculares nas últimas décadas, de formação do aluno de opinião, do cidadão crítico, teria que tomar talvez como central a dimensão política (emancipatória) dessa formação: assim considerando, a criticidade e a cidadania não precederiam o esforço nem prescindiriam da luta por emancipação. Nessa direção, os jovens estudantes têm dado a principal aula — como construir a centralidade do político na vida da escola e da sociedade e na constituição de suas práticas de linguagem (orais, escritas, multissemióticas).

## REFERÊNCIAS

ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP. Direção de Carlos Pronzato. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BATISTA, A.A.G. Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2005. p. 87-116.

BENTES, A.C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V.M. (Orgs.). *Oralidade, leitura e escrita no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-53.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

FARIA FILHO, L.M. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A.M. de O.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 143-164.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.

GOMES-SANTOS, S.N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *DELTA*, São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100002>

LAHIRE, B. *La raison scolaire: école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LÉLLIS, R.; ROCHA LIMA, C.H. da. *O programa de português no Curso Comercial: cursos técnicos 1ª série*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1947.

NOGUEIRA, J. Composição oral. In: \_\_\_\_\_. *A linguagem usual e a composição*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos & Cia., 1929. p. 311-322.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAZZINI, M.P.G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, R.H.R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

---

Recebido em 02 de agosto de 2017.

Aceito em 23 de março de 2018.

