

Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios

Portuguese Language Lesson – (re) discovering Paths and Sidetracks

James Deam Amaral Freitas*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Goiânia, Goiás, Brasil.

RESUMO: Este trabalho intenciona fornecer subsídios para uma discussão crítica e reflexiva sobre os processos de ensino aprendizagem de língua portuguesa, a partir de um reexame de iniciativas governamentais e produção teórico-acadêmica, que tiveram a pretensão de reestruturar as práticas e epistemologias dessa disciplina curricular. Propõe-se, assim, a subversão de alguns construtos que atuam no campo das práticas linguísticas e uma análise que exceda a língua e conjugue aspectos sócio-político-culturais nas experiências de professores/as e alunos/as em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa; políticas linguísticas; práticas sociais e identitárias.

ABSTRACT: This study aims to provide subsidies for a critical and reflective discussion about the Portuguese language learning processes through re-examining governmental initiatives and academic theoretical production, which sought to restructure the practices and epistemologies concerning this subject matter. Hence, we propose a subversion of some constructs that are present within language learning practices as well as an analysis which goes beyond language itself and conjugates socio-political and cultural aspects in both teachers' and students' classroom experiences.

KEYWORDS: Portuguese language learning; language learning practices; social and identity practices.

* jdeamm@gmail.com

1 Ponto de partida

No inventário dos problemas relativos à educação brasileira, o desempenho dos/as estudantes no que se refere à utilização da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, ocupa um lugar de destaque. Isso torna corriqueiras afirmações como “não sei/não gosto de português”; “os/as alunos/as não gostam/não sabem ler nem escrever”; “Português é chato”; “É a língua mais difícil que existe”; “Inglês é bem mais fácil que português”. A lista de exemplos é extensa e persiste, apesar de inúmeros estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, que há tempos vêm embasando aulas e livros didáticos, bem como as políticas governamentais de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Mais do que afirmações hipotéticas, essas declarações são ratificadas com frequência por exames nacionais, testes e rankings internacionais, e por suportes e contextos midiáticos diversos, conforme analisou Kersch (2009), em seu artigo sobre percepções de alunos/as e professores/as a respeito da aula de português. A mídia não nos deixa esquecer das lastimáveis posições ocupadas por estudantes brasileiros/as em testes de leitura e escrita; da mesma forma que em nossas caixas de mensagens virtuais proliferam textos ridicularizando as “pérolas dos vestibulares” ou pessoas que utilizam formas linguísticas estigmatizadas. Tal situação deixa entrever um imaginário social acerca da língua portuguesa, o qual implica e transcende o espaço escolar.

E nesse imaginário prevalece uma série de concepções arraigadas acerca da língua portuguesa, as quais se traduzem nos mitos da língua ideal, da unidade constitutiva, do monolinguismo, da superioridade da escrita em detrimento da fala, dentre outros (BAGNO, 2002). Resultantes de construções sócio-histórico-ideológicas, esses mitos são reforçados pela sua constante repetição e atualização em práticas discursivas, metalinguísticas e escolares.

Diante disso, cabe questionar: *O que significa ensinar língua portuguesa para falantes dessa língua?* A pergunta não é inédita e já obteve várias respostas em trabalhos teóricos diversos, dentre os quais se destacam Travaglia (1998; 2003) e Geraldi (2006), os quais elaboraram textualmente respostas a essa indagação. Por outro lado, o fato de muitos/as autores/as terem questionado a aula de língua portuguesa, e continuarem questionando, não alterou significativamente as práticas escolares relativas a essa disciplina, haja vista as constatações citadas anteriormente.

Contudo, se assumimos com Austin (1980, p.94) que “por dizer, em dizer, ou por dizer algo, estamos fazendo algo”, podemos atestar que o ato de perguntar constitui uma ação que produz efeitos diretamente relacionados aos contextos de sua enunciação. Nesse caso, perguntar outra vez é também um ato performativo, que tem implicações diretas com os efeitos que se pretende produzir. Assim, o meu questionamento sobre a aula de língua portuguesa não é novo na literatura, mas se atualiza quando enunciado em outro contexto e por outra enunciadora.

E para subsidiar a discussão é interessante acrescentar outras perguntas: *Que aspectos, além dos linguísticos, devem ser/são acionados no ensino de língua materna¹? Os componentes linguísticos podem prescindir de nossas práticas socioculturais e identitárias? Assumir uma postura política diante desse ensino pode fazer diferença na vida social dos/as falantes? A necessidade de tecer essas indagações surge a partir de um reexame de pontos de vista arraigados sobre conhecimento linguístico separado do ser social e respondê-las exige um exercício de subversão de construtos que atuam no campo das práticas linguísticas.*

Com o objetivo de refletir sobre essas questões, este trabalho pretende, inicialmente, apresentar um breve percurso historiográfico de intervenções oficiais no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, materializadas nas formas de documentos e iniciativas acadêmico-científicas. Na sequência, essas ações serão problematizadas, a partir de um olhar crítico sobre a prática de ensinar e aprender português na escola, uma reflexão que excede a língua e conjuga aspectos sócio-político-culturais nas experiências de professores/as e alunos/as em sala de aula. Essa discussão será referenciada por autores e autoras que assumem uma concepção pluri/indisciplinar de língua, imbricada nas práticas sociais e identitárias, dentre os/as quais se destacam Pennycook (1998), Moita-Lopes (2006) e Makoni e Pennycook (2007).

Enfim, este trabalho, ao trazer à tona um debate sobre os processos de ensino de língua portuguesa, tem o objetivo, assumo pretensioso, de reconstruir alguns caminhos e reinventar outros.

¹Ainda que se admitam as limitações desse termo, ele será utilizado aqui como substituto de língua portuguesa. Tecer uma reflexão mais abrangente sobre o conceito de língua materna exigiria a problematização das relações entre língua, cultura, nacionalidade e cidadania, o que estenderia nosso foco de análise. Por ora, assumo o risco de falar em língua materna como referência à língua portuguesa.

2 Percursos e percalços das intervenções no ensino de Língua Portuguesa

A trajetória percorrida no ensino-aprendizagem de língua portuguesa é demasiadamente longa e está assentada em uma complexidade de eventos, dados e fatores. Obviamente, por questões de espaço e escopo do trabalho, não seria possível apresentar neste texto uma cronologia detalhada sobre o tema. Contudo, é possível estabelecer alguns recortes, na tentativa de compreender aspectos relevantes sobre a experiência de ensinar e aprender português na escola, influenciada por iniciativas administrativas e acadêmicas diversas.

A noção de políticas linguísticas, termo que vem ganhando notoriedade recente em publicações brasileiras, está relacionada às decisões referentes à língua e à sociedade. Podem ser explícitas, em forma de ações conscientes, ou tácitas, com base nos acordos sócio-histórico-culturais (CALVET, 2007; BEHARES, 2009). Elas são, ainda, indissociáveis de sua implementação, ao que se denomina planejamento linguístico, cujos objetivos, interesses e limites são sempre políticos e ideológicos.

Uma breve incursão na história das políticas linguísticas no Brasil nos remete a um documento importante, que evidencia como questões linguísticas transformam-se em políticas de Estado. Trata-se da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), uma tentativa oficial do Estado brasileiro, instaurada em 1959, por Juscelino Kubitschek, para estabelecer uma terminologia única para as gramáticas. O que esse documento propôs foi a fixação e a unificação, para uso escolar, da nomenclatura gramatical a ser adotada por professores e professoras, em todo território nacional.

Contudo, qual a justificativa da interferência governamental em questões de gramática? O que foi apregoado é que havia uma confusão exagerada na utilização da nomenclatura gramatical, adotada a revelia por autores² de compêndios gramaticais. Isso gerava polêmica e atrapalhava a compreensão de estudantes sobre os códigos terminológicos a serem adotados bem como dificultava a realização e avaliação de provas e concursos.

Supunha-se que essa unificação seria uma medida benéfica ao ensino de língua materna, porém, de maneira insidiosa, também ajudaria a sustentar uma imagem de língua única, padronizada e homogênea. Nesse caso, a

²Nesse caso, preciso manter o masculino genérico, já que não há autoria feminina reconhecida em gramáticas brasileiras, antes da formulação da NGB.

instituição da NGB com vistas à aplicação, sobretudo na escola, confirma a concepção de que o campo educacional constitui um ponto central da efetivação das políticas linguísticas, já que, conforme aponta Behares (2009), “grande parte das ações específicas no estabelecimento das políticas linguísticas repousa no sistema educativo” (tradução minha). Ou, ainda, como alerta Calvet (2007, p. 24): “o governo controla o sistema escolar, as mídias; e para ele a melhor estratégia consiste em introduzir a reforma linguística escolhida por meio da escola.”

Vale destacar que ainda hoje, a despeito de inúmeras críticas e tentativas de reformulação, a terminologia proposta pela NGB é citada nas gramáticas brasileiras, seja para balizá-la, confrontá-la ou modificá-la. O fato é que, apesar de lacunas e equívocos, esse documento continua oficialmente em vigor.

Outra iniciativa governamental, cujo objetivo central foi apresentar propostas pedagógicas mais eficazes para o ensino brasileiro, consistiu na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos, fomentados pelo Ministério da Educação, tiveram sua versão final divulgada em 1998, para o Ensino Fundamental, e em 1999, para o Ensino Médio. Essas orientações intencionaram fornecer subsídios teóricos e metodológicos a todas as etapas e disciplinas curriculares dos ensinos fundamental e médio das escolas brasileiras. Tratou-se de um documento amplo, resultado de debates sócio-históricos acerca da educação brasileira, que previu não só uma catalogação da estrutura curricular, mas uma proposta reflexiva mais aprofundada sobre conteúdos, objetivos e critérios de organização e avaliação escolar.

No que tange à disciplina de língua portuguesa, a proposta, orientada por estudos da Linguística que se opunham às tradições filológicas e normativas de ensino de língua, era redimensionar a área numa perspectiva que valorizasse o uso linguístico, a noção de variação linguística, as práticas sociais de leitura e escrita, etc. A defesa era de que aula de língua portuguesa constituísse um espaço para que os/as estudantes desenvolvessem sua “competência discursiva”, aprimorada a partir de um trabalho efetivo com textos diversificados, orais e escritos, instrumentalizado por uma análise gramatical contextualizada e reflexiva.

Sob essa perspectiva, o ensino de língua materna estaria comprometido com termos e práticas como “participação social”, “cidadania”, “democratização social e cultural”, “interdisciplinaridade” (BRASIL, 1998;

2000). Esse compromisso, inclusive, seria condizente com a proposta de inclusão dos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo) em todas as disciplinas do currículo. Desse modo, “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998b, p.17) constituiria, também, responsabilidade da área de língua portuguesa.

A amplitude desse ensino seria reconhecida por adotar como referência a relação intrínseca entre a língua e a constituição das identidades e das estruturas socioculturais, o que pode ser confirmado pela afirmação de que:

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços, retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (BRASIL, 2000, p. 22-23).

Por outro lado, ainda que os PCN tenham superado uma proposta mecanicista e de terminologia gramatical, como foi a criação da NGB, e trazido contribuições importantes para o ensino de língua materna, eles estão instaurados em complexas redes sociais e de poder. Isso faz com que o processo de transformação almejado “vem operando-se lentamente” (SANTOS, 2003) nas escolas, principalmente de Ensino Médio. Ou de forma mais pessimista, há um profundo descompasso entre o que expressam as esferas governamentais e as pesquisas linguísticas e o que o/a professor/a efetivamente realiza em sala de aula (MARTINS, 2008; KERSCH, 2009). Santos (2003), Martins (2008) e Kersch (2009), sob perspectivas diferentes, apontam para várias razões de distanciamento entre os Parâmetros e as práticas escolares, que vão da ausência de condições mínimas para a atividade docente à manutenção de concepções hegemônicas de culpabilização dos/as professores/as pela implementação ineficiente das propostas de educação linguística.

Tanto essas lacunas se configuram que o Governo apresentou uma nova iniciativa em relação à educação linguística. Trata-se da instauração de uma comissão para discutir reformas oficiais no ensino de Língua Portuguesa:

a COLIP - Comissão para Definição da Política de Ensino Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, um órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Essa comissão, constituída em sua quase totalidade por pesquisadores/as de universidades brasileiras de prestígio, realizou sua primeira reunião em junho de 2004 e propôs recomendações ao governo no âmbito do *ensino, da formação de professores, da produção de material didático, da pesquisa, da internacionalização do Português do Brasil, da promoção do Brasil linguístico e da política do MEC*. Dentre as inúmeras propostas, em âmbitos tão amplos e diversos, destaco três, relativas ao ensino de língua materna:

- (1) projetos de curto prazo que visem à melhoria do ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa realizado pelo sistema público de educação nas últimas cinco décadas;
- (2) projetos de médio e longo prazo que visem a um futuro ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa que responda às exigências para uma real inclusão do cidadão na sociedade;
- (3) revisão e efetiva implementação das ações previstas nos planos curriculares nacionais na área de língua portuguesa, sob pena de ser enfatizado um ensino gramatiquero sem resultado, em lugar de um ensino centrado no domínio das práticas de língua oral e escrita. (BRASIL, 2004)

A existência dessa comissão e suas concepções e demandas revelam a circularidade de implementações sobre língua portuguesa no âmbito escolar. Isso porque os objetivos não se alteraram em relação aos que foram propostos pelos PCN. Ao contrário, há uma solicitação de que se retorne a esses documentos na tentativa de redimensioná-los e efetivá-los. As propostas da Comissão deixam entrever que os seis anos de publicação dos PCN não foram suficientes para erradicar o infortúnio de um “ensino gramatiquero sem resultados”. E aquilo que seria um objetivo do passado, a responsabilidade da escola com o agenciamento da cidadania, justamente por já ter sido conclamado nos Parâmetros, passa a ser projeto para “um futuro ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa”.

Que impactos essa circularidade de diretrizes e ações provoca no contexto escolar? Até que ponto a tríade de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, *aluno, objeto do conhecimento, professor* (BRASIL, 1998a, p. 22) é

transformada com as intervenções oficiais? Obviamente, não há uma resposta exata a essas questões, principalmente se pensarmos na complexidade e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, as iniciativas de mudança nas práticas pedagógicas mostram-se ainda incipientes, sobretudo, se levarmos em conta a insistência em sua efetivação, seja divulgando-as à exaustão, seja reestruturando-as em outras ações.

Esse breve percurso demonstra que as propostas de políticas linguísticas estão envolvidas em emaranhadas relações, que implicam fatores históricos, culturais e ideológicos, bem como acordos políticos, entre várias instâncias e instituições, como Estado, universidades, imprensa, editoras etc. Por essa razão, os documentos e comissões abordados estão diretamente relacionados aos contextos de sua produção, sobretudo, engajados em formulações teóricas e interesses distintos.

Nesse caso, compreender a manutenção de problemas e insucessos no ensino de língua materna, a despeito de amplas tentativas de aprimoramento, requer uma análise mais acurada dos fatores imbricados nessa relação, os quais excedem o componente linguístico e se sustentam nas esferas sócio-político-culturais e de poder.

3 Em busca de outros rumos – língua, identidades e prática social

Branson e Miller (2007), em um importante artigo sobre as relações entre línguas de sinais e as ciências linguísticas e antropológicas, realizam uma afirmação contundente: “linguistas são agentes involuntários da opressão linguística” (p. 130). Essa afirmação resume a crítica que os autores tecem à ciência linguística e sua forma danosa de atuação no campo das questões ditas minoritárias, que, no caso específico do texto, refere-se às línguas de sinais. Contrariando uma visão de linguística como uma ciência neutra e racional, tributária dos postulados saussureanos, o artigo esclarece como essa ciência atua de forma simbólica e material na desvalorização das línguas de sinais e de quem as utiliza.

Embora nosso foco não seja a questão das línguas de sinais nem acusar categoricamente os postulados linguísticos, a polêmica instituída no texto citado serve de referência para a discussão que proponho neste artigo. Isso porque a questão das políticas de ensino de Língua Portuguesa está diretamente relacionada com as pesquisas acadêmicas da área de Linguística, o que viabiliza uma discussão sobre o impacto dessas pesquisas no campo educacional.

Não há dúvidas de que os pressupostos teóricos da Linguística, em suas diversas ramificações, tenham fornecido suporte às intervenções oficiais. Em oposição a um ensino focado na gramática prescritiva, como pretendia a NGB, foram empreendidas várias pesquisas nas áreas de Sociolinguística, Linguística Textual, Psicolinguística, Análise do Discurso etc. e, posteriormente, foram adaptadas aos textos dos PCN, que são, a nosso ver, o documento mais relevante nas políticas de educação linguística. E para compreendermos que não é aleatória a inclusão de algumas terminologias nos textos oficiais, é preciso retomar a constatação de que a noção de metadiscursividade é crucial para a Linguística, uma vez que, os/as “linguistas, talvez mais que quaisquer outros cientistas, criam os objetos de sua análise através da natureza e dos tipos de regimes metadiscursivos que eles empregam em suas análises” (MAKONI e PENNYCOOK, 2003, p. 16-17).

Os interesses, nem sempre esclarecidos, em utilizar nos textos curriculares publicados termos como “modos de enunciação”, “mescla linguística”, “coesão e coerência”, “condições de produção”, “gêneros do discurso”, dentre outros, têm implicações que vão além das questões pedagógicas e põem em evidência os parâmetros e referenciais que se pretende validar.

Sob esse ponto de vista, podemos destacar a relevância das conceitualizações e metalinguagens nas práticas discursivas e sociais. Se partirmos de uma visão performativa dos conceitos linguísticos, em que “ao dizer” e “por dizer” a ação se realiza, confirmaremos que os construtos metalinguísticos não são meramente descritivos, mas possuem força e produzem efeitos. E “já que não há como sair da linguagem para falar sobre ela de forma descompromissada” (RAJAGOPALAN, 2007, p.19), a metalinguagem, ou, também, o já citado “regime de metadiscursividade”, (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) são inseridos nas relações de poder, uma vez que normalizam e normatizam a língua, suas conceitualizações, as práticas sociais e escolares.

Sob a tutela de uma retórica acadêmica, revestida de inovação e deslocamentos, conhecimentos científicos são divulgados e legitimados, tomados como referência imprescindível para a prática pedagógica. E aquilo que deveria ser considerado um fator positivo, a aplicabilidade do conhecimento científico, acaba se tornando prejudicial justamente porque essa transposição de conhecimento recusa a multiplicidade constitutiva da ciência e a dinâmica do saber científico, associados às estruturas sociais, identitárias e de poder.

E isso produz um paradoxo: mesmo a linguística comumente não incluindo os sujeitos sociais em seus postulados teóricos, sequer considerando as reflexões desses sujeitos, sobretudo as de alunos/as e professores/as, sobre sua própria língua, essa ciência interfere diretamente em suas práticas linguísticas e escolares. Essa relação assimétrica entre pesquisadores/as e professores/as de ensino fundamental e médio faz com que a aplicabilidade do conhecimento científico seja conflituosa. O caráter desigual desse intercâmbio dificulta a transformação da prática de sala de aula e, mais ainda, da teoria. Desse modo, a prática docente não se altera porque ela é tida como objeto de estudo, receptáculo, elemento estabelecido e idealizado. Já a teoria, concebida para deixar a opinião alheia à revelia, não abre espaço para problematizações.

No que se refere à produção teórica da Linguística, um dos trabalhos mais recorrentes é a conceitualização de língua. Assumir determinada(s) noção(ões) de língua é crucial para o desenvolvimento dos princípios, epistemologias e aplicabilidades dessa ciência. E numa perspectiva pós-colonial, a noção de língua como propriedade objetiva não se sustenta, conforme tem defendido autores/as como hooks (1994), Pennycook (1998), Makoni e Pennycook (2003), Moita-Lopes (2006), Rajagopalan (2007). Esses/as autores/as rejeitam as concepções reducionistas que defendem a língua em seu caráter exclusivo de imanência e enfatizam as múltiplas imbricações entre língua, sociedade, cultura e política.

Esse posicionamento não é incomum nos postulados teóricos da atualidade, inclusive, ele aparece diluído em várias passagens textuais dos PCN. Todavia, a ênfase dada por esse documento ao fenômeno linguístico e a sua teorização apaga a existência de questões que excedem a língua. Da mesma forma, a insistência em um ensino de língua, com fins pragmáticos, visando uma competência comunicativa/discursiva, capaz de corresponder às demandas normatizadas e imediatas da vida social, encobre aspectos mais complexos das atividades linguísticas.

A concepção de língua como uma construção social instaura a necessidade de “se repensar a língua como forma de possibilitar alternativas que possam ir além dela” (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 3). E ir além da língua significa ir além das identidades tomadas como pré-discursivas, das temporalidades lineares, dos conceitos prefixados e das crenças na uniformidade e estabilidade linguísticas, aspectos que continuam sendo difundidos nas aulas de língua materna, conforme pesquisa empreendida por Kersch (2009).

Uma das questões não problematizadas nas ações de implementação curricular é a constituição identitária do professor³ de língua portuguesa. De acordo com os PCN, esse profissional é caracterizado como responsável por estabelecer a “mediação entre sujeito e o objeto de conhecimento” (BRASIL, 1998a, p. 22).

Essa tarefa de mediação sugere que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998a, p. 22).

Mais do que evidenciar o papel do professor como condutor do processo educativo, o fragmento deixa entrever uma construção simbólica desse indivíduo, alinhavada por uma concepção homogênea e determinística de identidade. A projeção de uma identidade fixa e centrada para o professor de língua portuguesa contraria perspectivas pós-modernas, que concebem as identidades como pluralizadas, fragmentadas, em constante fluxo (HALL, 2006).

Um dos aspectos iniciais dessa pretensa neutralidade é a opção em nomear os/as professores/as pelo gênero masculino. Isso porque há um consenso historicamente instituído de que o uso do masculino genérico tem valor universal, algo como: a figura do professor contempla também a da professora. Embora discordemos profundamente dessa concepção, não podemos negar que ela é reiterada continuamente nas práticas linguageiras e sociais, as quais ignoram a declaração de Meana (2006 *apud* Franco e Cervera 2006): “não sabemos se atrás da palavra homem se está pretendendo englobar as mulheres. Se for assim, elas ficam invisíveis e se não for assim, ficam excluídas”. Do mesmo modo, o predomínio do masculino contraria a (re)formulação de Freire (1997), que reconhece os efeitos perversos de uma fala machista, e se desculpa por tê-la adotado em trabalhos anteriores e propõe a sua transgressão. Para esse autor:

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo.

³Nos PCN a figura desse profissional é marcada, exclusivamente, pelo masculino genérico.

Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 1997, p. 35)

Nesses termos, um documento que se declara a favor da mudança da educação escolar não é coerente com seu projeto emancipador ao ignorar que os apagamentos de gênero não são mera questão gramatical, mas de ideologia e exclusão. Nas diretrizes curriculares, o professor mediador como masculino é uma forma de descorporificá-lo, tomá-lo como prévio e estabelecido e reforçar uma discriminação generificada, camuflada na pretensa neutralidade do termo masculino.

Além disso, a esse *informante* e interlocutor *privilegiado* é atribuída a função de organizar e conduzir o acesso ao conhecimento, não de produzi-lo. O caráter diretivo dos parâmetros e, indiretamente, da academia limitam o agenciamento dos professores e professoras de Língua Portuguesa, os/as quais necessitam adaptar a prática docente aos instrumentais teóricos apresentados, e não o contrário. Da forma como está posto, o/a professor/a não parece ser considerado como “sujeito do ato de ensinar” (COROA, 2006), antes é tido como um sujeito intersticial, responsável por fazer a transposição entre os referenciais das instâncias administrativas e acadêmicas e o trabalho efetivo em sala de aula.

Nesse contexto, o/a professor/a de língua materna não escapa a uma condição conflituosa: ora, ele/a é subestimado/a, pela limitação de suas atribuições e de seus perfis identitários; ora, ele/a tem sua função destacada, chegando a ser responsabilizado/a integralmente pelos efeitos, principalmente os negativos, das empreitadas pedagógicas. Há nesse processo uma tendência à culpabilização do/a professor/a pelo não aprimoramento de sua formação, de sua prática e dos conhecimentos de seus/suas alunos/as. E isso é ainda mais visível quando se leva em consideração o/a professor/a da rede pública de ensino, conforme atesta Martins (2008):

Há uma pressuposição mais ou menos explícita, por parte de porta-vozes das instâncias administrativas e, muitas vezes, também de pesquisadores nas universidades, de que o professor que hoje trabalha nas escolas públicas alimenta uma visão endemicamente tradicionalista, de que ele é resistente ou avesso às inovações e de que, em última instância, ele seria o grande culpado pelo fato de que, por melhores que tenham sido as diversas propostas ou normatizações, sempre foram precariamente implantadas. (MARTINS, 2008, p. 524).

Assim como faz com a figura do/a professor/a, os PCN estabelecem uma identidade fixa de alunos/as. Apesar de ser reconhecido como “sujeito da ação de aprender” (BRASIL, 1998a, p. 22) e, conseqüentemente, obter um pouco mais de autonomia que o/a professor/a, o aluno também é representado como um homem, possivelmente branco, idealizado, apto a aprender e a acatar valores ideológicos hegemônicos. Isso fica claro, por exemplo, quando o documento define a figura discente e a que ela se relaciona:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. [...] O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Nos textos, os homens geram intertextos cada vez mais diversificados, o princípio das diferenciações encontra no social o alimento de referência. (BRASIL, 2000, p. 21)

Ao homogeneizar e sedimentar o perfil identitário dos/as alunos/as, a noção de diferença e diversidade dilui-se. Essa lacuna provoca a falsa sensação de que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa não tem correspondência direta com a viabilização de um modelo democrático de sociedade, em que se reconheça e promova diferentes grupos sociais e culturais. Como será possível problematizar e reposicionar as identidades de gênero, raça, etnia, classe social, etc., no âmbito escolar e além dele, se essa discussão for silenciada na aula de língua materna?

Essa é uma postura, no mínimo, curiosa, se levarmos em conta que o módulo dos *Temas Transversais* destaca justamente o caráter dinâmico e controverso das relações escolares e enfatiza a necessidade de o projeto pedagógico “posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente” (BRASIL, 1998b, p. 24).

Por outro lado, esse mesmo instrumento referencial, que representa um avanço significativo em termos de políticas educacionais para a diversidade, não está imune a controvérsias e imprecisões. É o que podemos notar, por exemplo, no volume *Pluralidade Cultural*, em que múltiplas formas de diversidade (cultural, étnica, religiosa, racial, geográfica, linguística, etc.) são alinhadas no mesmo patamar, como se fossem um fenômeno só, sujeito

às mesmas práticas de discriminação. A isso se soma a manifestação de um discurso envolvente e otimista: “[...] o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade. A singularidade que permite essa esperança é dada por sua constituição histórica peculiar no campo cultural” (BRASIL, 1997, p. 20).

Todavia, o documento apresenta dificuldades em definir estratégias e metodologias de combate ao preconceito e às práticas discriminatórias, reproduzidas no cotidiano escolar. E, com isso, os temas transversais acabam materializando a constatação de Souza (2001), em sua análise sobre o módulo *Pluralidade Cultural*:

Tive, então, a impressão de que pluralidade cultural pode virar ou continuar sendo folclore. O plano aponta para a necessidade do estabelecimento de uma discussão conceitual menos contraditória no que diz respeito às diversidades culturais, mas, ao mesmo tempo, o conteúdo do documento mantém esta contradição. (SOUZA, 2001, p. 56)

Desse conflito infere-se que não se trata de negar as instabilidades do sujeito e sua diversidade nem de tecer elogios descontextualizados às diferenças, mas a existência de dificuldades em se problematizar, deslocar e subverter as práticas identitárias, sobretudo na aula de língua portuguesa. Tem-se a impressão de que, quando o projeto de trabalho com as identidades e diversidades está no âmbito mais geral, na instância escolar como um todo, é mais fácil assumir uma postura de educação comprometida com a participação social e a cidadania. Contudo, quando o foco passa a ser a política curricular de língua portuguesa, o componente linguístico e textual se sobressai e abstém-se de uma epistemologia alternativa, que problematize nossas formas de ser, estar e atuar via linguagem, no mundo contemporâneo.

Da forma como está posto, a aula de língua portuguesa ocupa uma espécie de lugar intocado, em que questões como desigualdades, racismo, sexismo, pobreza, homofobia, poder, não podem ser sistematizadas como temas linguísticos. Apregoa-se uma interdisciplinaridade que, de fato, não se efetiva, pois a responsabilidade com as questões políticas e ideológicas acaba sendo transferida para disciplinas consideradas mais “engajadas”, como História, Filosofia e Sociologia.

Tudo isso contradiz as perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de língua, as quais defendem a correlação da linguagem com o social, o político, o histórico e a produção/subversão de conhecimentos. Nesse caso,

uma política curricular de língua materna que se pretenda imbricada na vida social, precisa estar em conformidade com o posicionamento defendido por Rajagopalan (2007):

“a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

A sugestão de uma nova agenda para os estudos linguísticos aplicados demanda um diálogo com outras áreas do conhecimento, que podem contribuir com a proposta de instaurar o componente político nas atividades acadêmicas e escolares. Nessa empreitada, Pennycook (1998) destaca a relevância da Linguística, da Sociolinguística, da Etnografia e da Pedagogia, todas seguidas do atributo “crítica”, no questionamento das noções idealizadas e estabilizadas de linguagem, cultura, falantes e falares, abordagens metodológicas e contexto escolar.

Esse autor sugere o reposicionamento das conceitualizações e práticas da Linguística Aplicada (LA), a partir da incorporação das noções de política, ética e poder, preconizada por um “pós-modernismo com princípios”. Para ele, a LA pode constituir um instrumento produtivo de transformação social se incorporar as questões foucautianas que defendem a heterogeneidade das subjetivações e do funcionamento da linguagem. Da mesma forma, é imprescindível agregar as contribuições teóricas do feminismo sobre a constituição generificada, sexualizada e racializada das relações sociais e legitimar as críticas desse movimento à organização sociocultural, à fixidez dos sentidos, às estabilizações dos sujeitos e das práticas discursivas. Também não se pode ignorar a produção intelectual de autores e autoras do Terceiro Mundo, que desafiam a pretensa universalidade do mundo ocidental e desafiam as noções de progresso e desenvolvimento linear, resquícios dos projetos colonialistas.

Se esse posicionamento crítico e abrangente permear a aula de língua materna, poderá ser efetivada a proposta de uma educação como “prática da liberdade”, “transgressiva”, em que aprender constitui um “ato

contra-hegemônico”, conforme defendem Freire (1987) e hooks⁴ (1994). Esse autor e essa autora, com palavras e através da vida, nos ensinam que a educação pode constituir-se em uma estratégia de resistência a todas as formas de desigualdade e opressão. Para isso, é necessário que a escola - e eu acrescentaria, sobretudo, a aula de Língua Portuguesa – deixe de ser um espaço de se legitimar a dominação e passe a ser o lugar da prática da liberdade. Nesse sentido, são inspiradoras as palavras de hooks:

Encorajando todas/os nós a abrir nossas mentes e corações para que possamos conhecer além dos limites do que é aceitável, para que possamos pensar e repensar, para que possamos criar novas visões, eu celebro um ensino que permite transgressões - um movimento contra e além das fronteiras. Esse é o movimento que faz da educação a prática da liberdade. (hooks, 1994, p. 12) (Tradução minha)

As palavras de Freire (1987) e hooks (1994) encontram consonância em vários/as outros/as autores/as da atualidade, como Louro (1997), Munanga (2001) e Ferreira (2006), para quem a escola tem a prerrogativa social e política de ir além de uma reflexão mais densa sobre as práticas sociais e identitárias e problematizá-las, reposicioná-las, atentar-se às suas formas de produção e reprodução em práticas discursivas. Para esses/as pesquisadores/as, as questões da diversidade, do trato ético e equitativo das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se impõem a qualquer instituição escolar e necessitam ser incorporadas aos currículos e à produção de conhecimento.

Nesse caso, uma proposta curricular de língua portuguesa deve abandonar o impulso de definir uma prática como um fim em si mesma e assumir uma postura política e compromissada de ensino-aprendizagem de língua materna. Em outros termos, se é na interação entre sujeitos plurais e conflitantes que a linguagem se estabelece, é preciso conceber que a produção textual e discursiva oriunda dessa interação excede a materialidade linguística e exige análises interpretativas que possam desvelar diferentes identidades e práticas sociais, seu caráter histórico e ideológico e sua relevância na manutenção ou subversão de desigualdades e preconceitos.

⁴bell hooks é o pseudônimo utilizado pela escritora feminista Gloria Jean Watkins. Essa autora faz questão de que seu nome seja grafado em letras minúsculas, com a justificativa de que a substância de suas ideias é mais importante que nomes, títulos e nomenclaturas. Dessa forma, mantenho, neste trabalho, o padrão ortográfico solicitado pela autora.

E mais que incentivar a produção oral e escrita, a ênfase no uso social da língua só fará sentido se extrapolar uma recomendação curricular e incluir em suas bases aquilo que lhe é constitutivo: os sujeitos, suas identidades e suas formas diversas de ser e atuar no mundo. É a partir dessa perspectiva inclusiva que as teorias acerca do letramento e dos gêneros textuais, amplamente propagadas nas orientações curriculares, podem atender à demanda de se (re)significar a educação, o conhecimento, o poder e a constituição das identidades sociais. Nesses termos,

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, e não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2010, p. 85-86)

Diante de tudo isso, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve ir além de estatísticas negativas, estratégias diretivas, documentos oficiais, prescrições acadêmicas e administrativas. Para tanto, é preciso prescindir de uma concepção instrumentalista, que visa atender somente necessidades funcionais e imediatas, transformar esse ensino em um meio efetivo de participação e intervenção social.

4 Arrematando caminhos

O propósito desse trabalho foi problematizar a aula de língua portuguesa, a partir de um reexame crítico de iniciativas governamentais e produção teórico-acadêmica, que tiveram a pretensão de reestruturar as práticas e epistemologias dessa disciplina curricular. Ratificamos que, apesar de esforços empreendidos nessa área, falta ainda sintonia entre o conhecimento produzido nas universidades, que são, posteriormente, condensados nos textos oficiais, e o que efetivamente alunos/as e professores/as desempenham em sala de aula. Tanto as análises de alguns autores e

autoras citados nesse trabalho quanto a observação da circularidade de dizeres e implementações acerca do ensino de língua materna confirmaram que essa aula como sinônimo de prática efetiva de educação linguística transformadora é ainda um devir.

Podemos arriscar que uma das razões para esse descompasso traduz-se no próprio distanciamento entre quem propõe as políticas linguísticas e/ou elabora o conhecimento científico e quem constitui a própria sala de aula: professores/as e alunos/as. O fato de os/as interventores/as, na maioria esmagadora das vezes, não estarem pessoalmente envolvidos/as com a realidade que pretendem alterar dificulta a interação academia-governo-escola e transforma documentos e teorias em abstrações. Aulas, alunos/as e professores/as idealizados/as podem atender propósitos acadêmicos e metodológicos, mas são insustentáveis na prática. Nesse caso, caberia até a ousadia de uma pergunta retórica: em nome da ciência e de interesses políticos, até que ponto o compromisso com o aprimoramento do ensino de língua portuguesa nas escolas não representaria uma prioridade secundária?

Impõe-se, então, a necessidade de uma reestruturação do fazer científico da área de estudos da linguagem, especialmente da área de Linguística Aplicada, que tem muito que empreender na tentativa de ir além da língua. Essa área precisa insistir em suas bases de conhecimento inter/trans/pluri/indisciplinares e confirmar na prática o seu comprometimento com a diversidade, a instabilidade e o transitório. Para tanto, não basta *falar sobre* a aula de português ou reduzi-la a dados numéricos, antes é preciso desafiar suas possibilidades e construir coletivamente processos de ensino aprendizagem, que abram espaço para práticas escolares e sociais mais justas e dispostas a quebrar as “armadilhas” do mundo, numa alusão metafórica ao texto do poeta Gullar (2001).

Não se trata, contudo, de abandonar as orientações curriculares ou desprezar as proposições teóricas da área dos estudos linguísticos. Antes, é preciso problematizá-las, submetendo-as a um questionamento fundamental: de que forma essas perspectivas teóricas podem ampliar a capacidade de pensar criticamente sobre nós mesmos/as, nossas identidades, nossas relações socioculturais e possibilitar o engajamento necessário na construção de uma sociedade capaz de respeitar os direitos humanos, as diferenças, a cidadania e se constituir efetivamente em um espaço de maior justiça, equidade e liberdade?

Qualquer tentativa de resposta a essa pergunta demandará esforços e compromissos coletivos. É dessa forma que as ações governamentais têm a

responsabilidade de suplantando medidas políticas imediatistas e pragmáticas. Mais do que referendar documentos e ações, é preciso que as instâncias administrativas viabilizem, por meio de projetos sólidos e contínuos, a participação democrática, crítica e intervencionista de todos/as os/as envolvidos/as na experiência de aprender português na escola. Da mesma forma, é preciso que professores/as, alunos/as e comunidade engajem-se na proposta de construção de um modelo democrático de educação escolar, em que essa possa se constituir em uma alternativa local, no sentido atribuído por Santos (1999), aos efeitos perversos do mundo contemporâneo.

Enfim, não foi objetivo deste trabalho menosprezar a aula de português e deixá-la à deriva da língua, da escola, das práticas sociais e do agenciamento da cidadania. Ao contrário, o que se pretendeu foi instigar o reposicionamento desse ensino, de forma que ele faça mais que prescrever regras, reduzir a língua a um caráter de imanência ou perpetuar práticas sociodiscursivas hierarquizantes e excludentes. Enfim, que a aula de língua portuguesa, em defesa de uma *utopia-realista*, se estabeleça como prática da liberdade, possibilitando novas formas de se caminhar, para além das fronteiras do conhecimento, das identidades e da vida social.

Referências

- AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15ª ed. Loyola: São Paulo, 2002 .
- BEHARES, L. E.; BROVETTO, C. Políticas lingüísticas en el Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. In: BROVETTO, C. (Comp.) *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, p. 143-174, 2009.
- BRANSON, Jason. e MILLER, Don. Beyond “language”: linguistic imperialism, sign languages and linguistic anthropology. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p.196-215, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1958. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(19\)09.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(19)09.htm). Acesso em: 07 jul. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ata da I Reunião da COLIP – Comissão de Língua Portuguesa*. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/MachadodeAssis/atadereuniao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- COROA, Maria Luiza M. S. O ensino de Língua Portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. e FERREIRA, Dina Maria M. *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, p.143-166, 2006.
- FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. *Manual para o uso não sexista da linguagem*. PROTECA, 2006.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de Professores Raça/Etnia: Reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês*. Cascavel: Assoeste, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, João W (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GULLAR, Ferreira. “No mundo há muitas armadilhas”. In: *Toda poesia*. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 163, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- hooks, bell - *Teaching to transgress – Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KERSCH, Dorotea F. Aula de Português: percepções de alunos e professores. *Calidoscópio* v. 7, n. 1, p. 49-61, jan/abr 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MARTINS, Maria S. C. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2008. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/399. Acesso em: 11 ago. 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p.23-49, 1998.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. *Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, 1º sem., p.13-20, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.
- SANTOS, Maria do Carmo O. T. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. v. 25, no. 2, p. 241-249, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2176>. Acesso em: 11 ago. 2011.
- SOUZA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação - uma proposta para o ensino de gramática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Data de submissão: 29/12/2014. Data de aprovação: 15/03/2015.

