

TEMAS TRANSVERSAIS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCUTINDO A DESIGUALDADE SOCIAL EM SALA DE AULA

TRANSVERSAL TOPICS, TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE: DISCUSSING SOCIAL INEQUALITY IN CLASSROOM

Silvio Nunes da Silva Júnior 1

Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e em Linguagens e Educação a Distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). Atualmente é Professor Mestre I do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Tem interesse em pesquisas de Linguística Aplicada no ensino e na formação de professores de língua portuguesa, com ênfase nos seguintes temas: reflexão, produção escrita, produção oral e estudos de letramento. E-mail: junnyornunes@hotmail.com

Resumo: Este texto, situado no campo da Linguística Aplicada, propõe uma reflexão sobre o trabalho com temas transversais no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. A partir da observação de que o ensino de língua portuguesa é um importante veículo para o desenvolvimento dos alunos nas práticas sociais, depreendo a necessária inscrição de temas sociais para o debate social entre os sujeitos na sala de aula. Nesse sentido, com a baixa exploração dos temas transversais em diversos contextos de ensino e aprendizagem, constatados através de dados orais e escritos oriundos de pesquisas pessoais e de grupo de estudo, trago, aqui, dimensões teóricas e práticas, pontuando alguns subsídios para estabelecer práticas dialogais em sala de aula de língua portuguesa, tomando como gancho temático a desigualdade social.

Palavras-chave: Linguagem. Práticas Sociais. Sala de Aula.

Abstract: This text, in the field of Applied Linguistics, proposes a reflection on the work with transversal themes in the teaching and learning of Portuguese language in basic education. From the observation that Portuguese language teaching is an important vehicle for students' development in social practices, I deprecate the necessary inclusion of social themes for the social debate among the subjects in the classroom. In this sense, with the low exploration of cross-cutting themes in various contexts of teaching and learning, verified through oral and written data from personal research and study group, I bring here theoretical and practical dimensions, punctuating some subsidies to establish practices dialogues in a Portuguese language classroom, taking as its social context the social inequality.

Keywords: Language. Social Practices. Classroom.

Introdução

Em meu lugar de fala, - professor de língua portuguesa e literatura - é sempre necessário que existam constantes atualizações no tocante às questões emergentes surgidas nas (e por meio das) práticas sociais, visto que não se trata de um campo sólido, mas sim, descentralizado¹, em uma sociedade emergente. Formar alunos com senso crítico suficiente para encarar a realidade social é uma tarefa incontestavelmente complexa, isto porque a sala de aula, em qualquer que seja o nível de ensino, abriga um amontoado de crenças, valores e identidades sociais. Este fato, nos discursos de muitos docentes, é tido como um ponto negativo. Nos entanto, no contexto de uma educação que busca transformar de maneira crítica² (FREIRE, 1979), essa diversidade precisa ser aproveitada para estimular tanto a competência linguístico-discursiva³ dos alunos, quanto para possibilitar o desenvolvimento de formações humanas concretas e autônomas em busca de empoderamento para suscitar mudanças nos contextos em que se inserem.

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ para o ensino de Língua Portuguesa⁵ (BRASIL, 1998b), - mesmo que, atualmente, tenha-se identificado a baixa parcela do documento dedicada à formação docente -, trouxe a proposta da transversalidade, ancorado no documento que caracteriza a transversalidade através da ética, o que vem abrindo os olhos de muitos professores no que toca aos impactos das questões sociais nas práticas de ensino e aprendizagem exercidas no trabalho com a língua portuguesa como língua materna. Nesse contexto, entendo que tal proposta impõe a necessidade de ir além dos limites de meras atividades focadas no estudo da estrutura da língua (gramática), contribuindo com práticas reflexivas que trarão, conseqüentemente, implicações positivas para as produções discursivas (oral e escrita) dos alunos, bem como as dos professores.

O termo transversal já anuncia, antes de qualquer esclarecimento, um conjunto de práticas que extrapolam os limites da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade que, há alguns anos, eram consideradas como grandes avanços dados pelas teorias, metodologias e práticas de coleta ou geração de dados de pesquisa acadêmica em campos específicos como a Educação e a Linguística Aplicada. Dessa maneira, a proposta de articular os objetos de ensino⁶ a serem trabalhados em língua materna e, também, - mesmo que não venha a ser o meu foco de discussão -, em língua estrangeira, no intuito de possibilitar o conhecimento e o aprofundamento de questões sociais em sala de aula, traz consigo uma importante brecha para compreender a necessidade de o professor assumir uma autonomia perante aos diversos empecilhos que possam existir no contexto educacional brasileiro.

Um dos temas que mais me chamam atenção, tanto na mídia impressa e eletrônica como em propostas de livros didáticos de Língua Portuguesa com os quais tenho contato como professor e pesquisador de Linguística Aplicada, ao tempo em que busco focalizar nas questões referentes ao ensino e à prática pedagógica de professores em serviço, é a desigualdade social. Assim, com base neste breve panorama que percorri no declive das considerações iniciais, vejo que o ensino da língua materna se torna um espaço pertinente para o estabelecimento de diálogos sobre este tema, na tentativa de identificar as concepções dos alunos em relação à desigualdade social nos contextos em que eles se inserem; além de ser o pontapé inicial para provocar constantes descentralizações

1 Termo trazido por Hall (2003), ao discutir a identidade cultural do sujeito pós-moderno. O autor considera as experiências dos sujeitos nas práticas sociais como campo de fragmentação.

2 Na pedagogia crítica de perspectiva freiriana, “[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana” (GIROUX, 1997, p. 148).

3 Não vejo a importância do conhecimento linguístico sem a sua articulação com o discursivo e vice-versa.

4 Em 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram substituídos pela Base Nacional Curricular Comum.

5 Trago essa discussão para o ensino fundamental e, também, para o médio.

6 Opto por objeto de ensino ao invés de conteúdo, visto que não sigo nem pretendo seguir uma perspectiva conteudista de ensino, por entender, principalmente, que a aprendizagem se constitui em processo e depende da posição ativa do aluno e não somente do professor.

identitárias, as quais vêm sendo constantes no todo social incluído na perspectiva pós-moderna⁷ (HALL, 2003).

Buscando impor um panorama reflexivo sobre ensino de língua materna em seu viés transversal com algumas discussões acerca da desigualdade social na tentativa de constituir um encaminhamento metodológico para as práticas pedagógicas de professores da educação básica, trago, neste estudo, um “fazer necessário” no âmbito acadêmico, o qual se concebe pela importante relação da pesquisa científica com a educação escolar que precisa - a cada estudo - estreitar laços e caminhar juntas observando ensino e aprendizagem em uma perspectiva qualitativa. Para tanto, proponho desenvolver um apanhado teórico sobre o ensino de língua portuguesa, mediado por temas transversais; alguns esclarecimentos referentes à inquietação de trazer a tona o tema da desigualdade social; e, por fim, breves apontamentos sobre como essas reflexões podem de algum modo contribuir para o ensino da língua na educação básica.

Ensino de língua portuguesa e a transversalidade

A tradição que assola o ensino de língua portuguesa de focalizar no estudo da estrutura da língua advém de uma base bastante sólida que, por isso, ainda persiste em mediar às práticas de muitos professores da educação básica. Ensinar gramática e praticar a produção textual nas séries iniciais e finais do ensino médio, especificamente, se tornou algo de incontestável obrigatoriedade. Em diálogo com Bourdieu (1994), compreendo que tais seguimentos pré-estabelecidos representam uma violência simbólica em relação ao papel reflexivo que o professor precisa assumir em suas aulas. Dentre as muitas problematizações encontradas nas tentativas constantes de inovar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, depreendo que a concepção de linguagem acatada para mediar às opções metodológicas e práticas é um ponto que precisa ser tratado com uma grande ênfase nos contextos de formação inicial e continuado desses docentes.

A proposta que venho tentando defender neste e em outros estudos é a da adaptação das práticas de ensino e aprendizagem na concepção dialógica de linguagem, a qual é discutida no âmbito dos estudos desenvolvidos no chamado círculo bakhtiniano. Volochinov (2017) pontua que a língua e, conseqüentemente, a linguagem, são aspectos concretos e dinâmicos nas atividades sociais. As vozes dos sujeitos que atuam nas práticas sociais de linguagem, segundo o autor, não são unívocas, mas sim, permeadas por vozes alheias. Bakhtin (2003) discute, complementando essa reflexão, que a interação pela linguagem se dá no plano da responsividade. A noção de responsividade, nesse sentido, abarca duas constituições essenciais para uma compreensão mais efetiva da proposta dialógica, tanto no campo filosófico, como nas articulações com a questão do ensino e da aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras: a de compreensão e a de atitude responsiva ativa.

Para melhor ilustrar, traço algumas considerações com base no pensamento do principal representante do círculo:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Em sala de aula de língua portuguesa⁸, já vivenciei algumas experiências interessantes. Trago esse último termo não porque esses momentos foram proveitosos e significativos, mas por me levarem a (re) pensar, por variadas vezes, a minha própria prática. Atividades de gramática

⁷ Assumo, neste e em outros estudos, a concepção de que vivemos numa sociedade pós-moderna.

⁸ Nessa reflexão me refiro ao ensino de língua portuguesa por este mediar o meu local de fala. Entretanto, essa compreensão é válida para os diálogos existentes nas diversas áreas de conhecimento articuladas ao ensino.

normativa, como, por exemplo, as que determinam as regras de concordância verbal e/ou nominal, geravam aulas extremamente silenciosas, em relação à exposição das regras do sistema linguístico, nas quais a voz que prevalecia era a minha; não só a voz, como também as ações físicas e qualquer possibilidade de responsividade era banida devido à complexidade do que se estava abordando e a falta de interesse dos alunos em analisar sentenças aleatórias. Após algumas leituras que me impulsionaram a desenvolver atitudes didáticas que considerassem o que o aluno precisava aprender e queria aprender, este quadro foi se revertendo, com maior enfoque no tocante às atividades que desenvolvi durante o processo de geração de dados para a seção de análise da minha dissertação de mestrado. Esses novos momentos me levaram a constatar a importância de nortear a prática de ensino com o diálogo social estabelecido entre o *eu* e o *outro*⁹.

Diante disso, vejo a possibilidade de inovar a prática pedagógica pensando sob o viés da transversalidade por identificar que partindo desse pressuposto é possível realizar atividades que articulem os saberes necessários para a aprendizagem da língua materna com os conhecimentos socioculturais trazidos pelos alunos com base em suas experiências de vida em sociedade. A proposta central da transversalidade, encontrada nos PCN fica bastante compreensível no fragmento a seguir:

A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1998a, p. 25).

Como se pode perceber a partir do exposto, o ensino de línguas no geral não pertencia, há algum tempo atrás, a uma perspectiva situada nas ciências humanas e, tampouco, naturais, uma vez que as abordagens transversais já vinham tomando um território significativo nesses campos. A partir da expansão dos debates acerca de questões sociais dada pela mídia digital propiciou que se enxergassem com olhares mais atentos as possibilidades de leva-los para as salas de aula da educação básica, pois o ensino superior já vinha comportando diversificadas abordagens cotidianas que constituem as identidades dos sujeitos na sociedade que, a meu ver, caminha a passos largos para uma pós-modernidade.

Após a publicação dos PCN's (BRASIL, 1998a, 1998b), que deu início a uma numerosa expansão do documento em escolas públicas e privadas do Brasil, algumas teorias vieram a ser desenvolvidas com o intuito de dar continuidade às variadas questões até então inovadoras trazidas por eles, assim como o ensino das línguas sob a ótica sociointeracional e, nesse mesmo direcionamento, os temas transversais.

[...] os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1998, p. 17)

Entendo que uma das maiores sacadas da proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no que compete aos temas transversais em sala de aula, foi a de considerar a cada vez mais a escola enquanto instância social e território propício para formar alunos e profissionais da docência críticos, buscando o desenvolvimento de práticas reflexivas que possam mediar o processo interacional, estimulando os mais variados sujeitos, com as mais diversas inquietações e identidades, a buscar aprendizagem/ns.

É válido mencionar, também, que o trabalho com a transversalidade no ensino de língua

9 O diálogo entre o eu e o outro é um dos exemplos básicos sobre o que é dialogismo numa perspectiva bakhtiniana.

materna se torna um lócus para a apropriação dos discursos proferidos nas vozes sociais para a formação dos alunos, focalizando nas atividades argumentativas dos mesmos. Além disso, por não demarcar distâncias entre as discussões sobre ensino e formação de professores, ainda indico a articulação da transversalidade com as teorias que propõem as formações concretas de professores reflexivos que:

[...] desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Professores reflexivos, no meu e em outros modos de ver a educação escolar – assim como o de Alarcão (2005) –, não é o profissional que busca fantasiar o ensino diante das precariedades que permeiam o contexto educacional, mas sim o profissional que assume, acima de tudo, o papel humano e se compromete em formar sujeitos cientes de seus papéis na sociedade. Eles precisam estimular os alunos a fazerem jus às suas posições sociais e criar espaços para a construção coletiva de conhecimento das práticas de ensino. A apropriação da perspectiva reflexiva adensa na formação docente do século XXI, como Alarcão (2001) destaca, como atitudes resultantes de uma nova racionalidade. Essa nova racionalidade representa os novos modos de pensar e constituir a prática docente mediada por diálogos e interações, sem deixar de considerar a responsabilidade ética no ambiente de trabalho e pesquisa. Diante da pontuação final deste tópico, sigo as minhas considerações sobre as problematizações sociais que precisam ser levadas para o ensino por meio desse caráter transversal, assim como a desigualdade social, caminho pelo qual as reflexões adiante partirão.

Desigualdade social: o tratamento dado pela mídia jornalística e a educação

Atualmente, a sociedade vem passando por variadas mudanças que estão longe de se limitarem a questões físicas, como as grandes indústrias, o aumento significativo do capital, etc. As transformações por em todos os lugares e isso se torna preocupante quando se pensa sob a ótica da formação humana perante todos estes atributos sociais, visto que nem todos os sujeitos sociais se incluem na massa que busca libertação e voz, impondo-se contra as variadas redes de vigilância dos mecanismos de poder¹⁰ (DE CERTEAU, 1996) que permeiam o nosso meio. A sociedade abriga, também, sujeitos que não digerem determinados fatos, por mais explícitos que sejam/estejam; e, quando estes ocupam lugares sociais mais elevados, lutam contra o estabelecimento de novos modos de pensar e agir no/do cotidiano, gerando o que se conhece por desigualdade social, a qual se caracteriza pela insistência em constituir uma sociedade não igualitária e com oportunidades para determinada parcela, que, infelizmente, cabe ser percebida como uma minoria alarmante. Sem sair do meu foco de discussão acerca das abordagens transversais no ensino de língua materna, o meu intuito com este tópico é de recorrer a algumas informações que circulam na mídia impressa e eletrônica, buscando apoio em publicações de sites e livros didáticos, para que possamos entender as implicações que os debates acerca da desigualdade social têm nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna, quando tratadas reflexivamente pelo professor em

10 As redes de vigilância, de acordo com as considerações de DeCerteau (1996), delineiam as práticas sociais impondo regras pré-estabelecidas a serem seguidas pelos sujeitos sociais. O autor não defende que tais redes devam ser obedecidas, é tanto que propõe o desenvolvimento de táticas para conscientemente desobedecer essas redes. De Certeau (1996) nomeia essa desobediência de antidisdisciplina.

momentos de planejamento¹¹.

Em primeiro plano, extraio a seguinte questão encontrada em um site de matérias sobre os temas mais recorrentes em jornais e TV:

Texto1:

FAVELIZAÇÃO

O cenário habitacional é um forte indício da condição de desigualdade. O aglomerado de casas, em grande parte construída nos morros, contrasta com as mansões e as casas em condomínios fechados.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/os-maiores-exemplos-de-desigualdade-social-no-brasil/>

A forte desigualdade existente nas estruturas sociais das grandes metrópoles é um fato que chama bastante atenção, principalmente quando imagens como a exposta acima circula pelas mais diversas mídias. Parece, a primeira vista, que as duas realidades estão distantes uma da outra, mas não¹². Ambas estão próximas e a condição não-igualitária é o ponto de partida para variados confrontos entre os sujeitos que participam das duas parcelas. Fatos como este se tornam intrigantes para muitos dos que se dedicam a lutar por uma igualdade de classes visando o bem comum. No entanto, Elias (1993) chama atenção para a necessidade ética de se adotarem formas de autocontrole nas posições dos sujeitos em relação às questões de desigualdade social. Segundo o autor, “A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido” (p. 196).

A denominação do termo “favelização”, que advém de favela, periferia, no título da matéria, representa a uma forma de autocontrole em relação às possíveis críticas que poderiam ser feitas no decorrer do texto que, na primeira linha, já demonstra certa indignação no que diz respeito ao tema ao assinalar que o cenário habitacional é um forte indício da condição de desigualdade. Da maneira em que se apresentam trechos como o que foi focalizado anteriormente, a matéria toma um rumo descritivo, explorando a imagem apresentada, em que se pode ver claramente a cautela em expor posicionamentos, os quais podem ser usados contra o próprio editor do site. Nesse caso, uma nova condição de desigualdade se perpetua com base na dominação do poder político e econômico perante a classe da mídia, mesmo que se tenha em vista diversas atitudes ousadas que parecem não se preocuparem com as consequências de trazer a tona variados pontos que, na maioria dos casos, ficam imbricados numa camada implícita.

No segundo recorte, é dada maior ênfase às posições orais e escritas mais circulantes¹³, tanto no que se encontra em dados de pesquisa, acadêmica ou não, como com os enunciados apresentados no contexto virtual, mais especificamente em redes como Facebook, Instagram, Twitter, dentre outros:

11 A detenção nas implicações de tais questões para o ensino situar-se-á no próximo tópico.

12 Quero tratar, com esse pensamento, do não distanciamento físico entre a elite econômica da periferia. Ou seja, a classe média baixa e a classe alta ficam distanciadas, num falar mais abrangente, nas posições ocupadas pelos sujeitos que assumem as suas práticas sociais no cotidiano.

13 Observo que as posições tomadas no texto são o que se encontra “na boca do povo” e creio que este foi o real objetivo dessa matéria.

Texto 2:

DESIGUALDADE SOCIAL

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países na atualidade. A pobreza existe em todos os países pobres ou ricos, mas a desigualdade social é um fenômeno que ocorre principalmente em países não desenvolvidos.

O conceito de desigualdade social é um grande guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. Segundo dados da ONU, em 2005 o Brasil era a 8ª nação mais desigual do mundo. O índice Gini, que mede a desigualdade de renda, divulgou em 2009 que a do Brasil caiu de 0,58 para 0,52 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), porém esta ainda é gritante.

Alguns dos pesquisadores que estudam a desigualdade social brasileira atribuem, em parte, a persistente desigualdade brasileira a fatores que remontam ao Brasil colônia, pré-1930 – a máquina midiática, em especial a televisiva, produz e reproduz a ideia de desigualdade, creditando o ‘pecado original’ como fator primordial desse flagelo social e, assim, por extensão, o senso comum ‘compra’ essa ideia já formatada – ao afirmar que são três os ‘pilares coloniais’ que apoiam a desigualdade: a influência ibérica, os padrões de títulos de posse de latifúndios e a escravidão.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>

É notória a prevalência do discurso de autocontrole no texto novamente pelo om descritivo que apresenta, dando ênfase às questões das quais muitos dos brasileiros já têm conhecimento, porém deixando de lado a rica possibilidade de compreender como os mais variados pontos de vista se articulam pelas formações ideológicas dos sujeitos no tocante às variadas interpretações que podem existir sobre a desigualdade em pontos específicos como a de oportunidade, de escolaridade, de resultado, etc.

Nessa perspectiva, uma polêmica que se torna frequente quando se abordam temas polêmicos que envolvem ações e reações mais comprometedoras, como a desigualdade social, as causas que motivam a questão da pobreza, dentre outros, é a da justiça, isto a partir de questionamentos como: Qual o posicionamento da justiça acerca de tamanhas desigualdades sociais encontradas nas camadas sociais? Para encaminhar reflexões sobre essa questão, cabe destacar a noção formal de justiça no intuito de observar como ela foge do real e adensa em um plano mais restrito às elites.

Heller (1998, p. 20) impõe que, em sua linha de pensamento, o “conceito formal de justiça significa a aplicação consistente e contínua das mesmas normas e regras a cada um dos membros de um agrupamento social aos quais elas se aplicam”. O retorno desse conceito para as necessidades das camadas mais baixas, quando se pensa a sociedade sob uma ótica hierárquica, é bastante agravante, visto que as econômicas públicas e privadas deveriam ser maior acompanhadas pelo que se conhece, grosso modo, por justiça, termo este que hoje precisa ser ancorado pelo “social”.

Voltando à desigualdade numa dimensão mais abrangente, encontram-se nos livros didáticos e diretrizes curriculares da língua portuguesa possibilidades de se perceber a desigualdade nos mais variados suportes, como na atividade de leitura de um breve texto literário:

Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá
chamando a Negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
– Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!
(PARANÁ, 2009, p. 45).

Mesmo que se torne implícita a possível intenção discursiva (BAKHTIN, 2003) do/s autor/es em desbravar questões relacionadas à desigualdade social, observo que ela partiu da necessidade de se inserir questões afro-brasileiras no ensino de língua materna, visto que a Lei 10.639 preconiza a importância de se resgatar questões culturais que contribuíram para o desenvolvimento da miscigenada cultura brasileira. O texto ilustra um diálogo entre uma escrava e uma senhora (chamada, na época, de Sinhá) e, acompanhando a sintonia entre os versos, fica evidente a desigualdade entre a senhora branca e a escrava negra que é acusada de roubo por algo que por algum motivo havia sumido. É pertinente lembrar, pensando nesse sentido, a questão da justiça, em que o autor teve o autocontrole de desabafar as suas angústias na produção literária.

As discussões sobre desigualdades sociais brevemente citadas no decorrer deste tópico, além das pontuações mais específicas acerca do ensino e da aprendizagem de língua materna apresentadas anteriormente embasam o próximo, no qual tentarei apontar algumas alternativas para trazer temas tão relevantes visando o enriquecimento sociocultural dos alunos, compreendendo o contexto escolar como um meio de crescimento humano e intelectual¹⁴.

Implicações para o ensino: articulação dos temas discutidos

Retomando os fatos citados acerca da real e alarmante realidade do ensino da língua portuguesa na educação brasileira, entendo que trazer para a prática pedagógica atividades com temas transversais se torna uma prática interventiva. De acordo com Zozzoli (1999, p. 13),

Nas situações de intervenção, ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades sugeridas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor).

Ativar nas práticas pedagógicas o senso crítico de perceber nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos vem sendo uma tarefa difícil de realizar, por diversas questões, e a principal delas de resume na existência de modelos pré-estabelecidos de ensino representados por planos anuais de ensino, livros didáticos (quando observados sobre uma perspectiva ditadora), etc. Assim, propor atividades embasadas em temas transversais significa ir além do que está posto e procurar articular o objeto de ensino com questões externas à escola. Sob essa ótica, a reflexão que trago com este tópico é uma sugestão para o trabalho de ensino de língua portuguesa tomando como base o tema “Desigualdade Social”, caracterizado, dessa maneira, como um tema transversal.

Em primeiro plano, é preciso que o professor de língua portuguesa procure identificar as possibilidades de intervenção com os debates sociais em sala de aula. Essa tarefa me parece mais fácil quando realizada nas séries finais do ensino médio, isto pela carga ideológica que os alunos desse nível precisam e devem possuir, no entanto não impede o trabalho em níveis menos avançados. Essa identificação pode ser feita de diferentes modos: questionários de sondagem, produções textuais, práticas mediadas por gêneros orais, dentre outras, para que depois se siga com o planejamento das atividades. Outro ponto importante é a percepção de quais tipos de temas (conteúdo temático) podem ser debatidos em determinado contexto de ensino.

¹⁴ Numa prática tradicionalista considera-se importante apenas o conhecimento intelectual para a formação do aluno.

Sobre essa questão, Travaglia (2007, p. 43) acrescenta que:

[...] o conteúdo temático refere ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente tem de estar ligado a um tipo de informação. As características relativas ao conteúdo temático nos levam, em princípio, ao que devemos dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria.

Corroboro com o autor no que tange ao modo com o qual se observam as necessidades e as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos para as atividades didáticas em sala de aula. Vale acrescentar, nesse contexto, que práticas de ensino focalizadas na atuação dos alunos em momentos de debate social se concebem como atitudes que explanam os saberes menos valorizados. Constantemente, os alunos têm contato com opiniões diferentes em relação, por exemplo, à desigualdade social e outros temas. No entanto, é raro o enfoque dado a esses conhecimentos na escola. Numa perspectiva de diálogo social no ensino de língua portuguesa, Zozoli (2016) destaca que:

Saberes locais, não acadêmicos, não tecnológicos são muitas vezes desvalorizadas ou deixadas de lado para que sejam levados em conta, no processo de ensino e aprendizagem, apenas os saberes disciplinares, letrados. Muitos ainda seguem a crença e têm confiança numa ordem social baseada nas premissas de Platão e Aristóteles, segundo os quais, ainda no dizer de Bustamante (2010), a harmonia da sociedade se dá através da aceitação que cada um tem de sua posição social.

Se tais saberes/temas transversais não forem aproveitados nas situações de ensino e aprendizagem, os alunos, com suas crenças, valores e identidades, ficam impedidos de criar momentos de diálogo social entre si, com a mediação do professor. No plano específico deste estudo - a desigualdade social -, é salutar que professores e alunos compartilhem experiências vividas em contexto presencial e virtual, colem dados para trazer exemplos para os que ainda não têm autoridade em discutir sobre os temas, dentre outras possibilidades. Dessa maneira, o ensino adensa em uma perspectiva mais abrangente que estimula a formação crítica e cidadã dos sujeitos em sala de aula, possibilitando uma concepção de escola como uma instância social (SOARES, 2001), o que, por vezes, deixa de ser considerado.

Pontuadas essas reflexões, exponho, no tópico a seguir, uma alternativa para a abordagem da desigualdade social como tema transversal no ensino de língua portuguesa; lembrando que tal proposta precisa ser adaptada pelo professor, visto que cada sala de aula tem suas especificidades.

Atividade com gramática e produção de textos

As dificuldades dos alunos em relação ao ensino de gramática são variadas. Supondo uma situação de trabalho com as dificuldades de concordância observadas a partir de práticas de escrita e reescrita de produções textuais escritas, é possível que se realize uma atividade de leitura, compreensão e gramática, objetivando que os alunos observem como o fenômeno da concordância se estabelece em práticas orais e escritas. Relacionando com a questão da desigualdade social, os seguintes objetivos podem ser traçados em busca de resultados mais satisfatórios nas futuras produções textuais dos alunos:

- Identificar na leitura a importância do conhecimento da estrutura da língua para a concisão do texto;
- Refletir sobre as possibilidades de ir além das regras da gramática na oralidade;
- Discutir acerca das dificuldades de uso da língua de pessoas que passam por situações de desigualdade social.

Os procedimentos metodológicos da atividade seriam:

1º momento	Leitura das produções dos alunos, sem identifica-los, para apontar as dificuldades de concordância encontradas no processo de correção do professor.
2º momento	Aula expositiva de concordância nominal e verbal focalizando em exemplos contextualizados em textos sobre desigualdade social (Ver Figuras 1, 2 e 3).
3º momento	Debate sobre as dificuldades de pessoas que não têm acesso à escola de aprimorar os seus conhecimentos linguístico-discursivos, dando espaço para os alunos debaterem sobre novas práticas de desigualdade, envolvendo ou não a escola.
4º momento	Solicitação novas produções, dessa vez com o tema desigualdade social, para observar as melhorias dos alunos em relação à concordância e aos argumentos utilizados para tratar sobre o tema, coletados das práticas de vivência dos alunos.

No primeiro momento não é preciso fazer a leitura de todas as produções escritas pelos alunos. É possível basear-se em pequenos trechos para que os alunos percebam o quanto o texto pode melhorar a partir de um aprimoramento de suas práticas linguístico-discursivas. No segundo, apresentar, após uma leitura do texto da Figura 1, como a concordância contribui para a facilidade de leitura do texto numa oração, como: **O cenário** habitacional é **um forte** indício da condição de desigualdade (cenário concorda com o singular forte – concordância nominal). Em seguida, os textos das Figuras 1, 2 e 3, além do fragmento literário apresentado, podem ser os pontos de partida para as discussões acerca das desigualdades sociais, dando subsídios para a articulação das ideias dos alunos nos textos que produzirão posteriormente em sala de aula.

É evidente que essa proposta não cabe em todas as situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Friso mais uma vez que isto vai depender, exclusivamente, do contexto escolar em que se está inserindo. A primeira vista, parece uma atividade de reflexão gramatical, o que já representa algo novo e significativo para o ensino, mas, ao compreender mais a fundo o que se propõe, identifica-se a atividade de gramática, através de uma dificuldade na produção textual, que, além do foco nos aspectos estruturais do texto, adensa no plano da argumentação e da validade dos posicionamentos dos alunos na produção textual escrita, o que deriva das suas principais vivências cotidianas, como pontua Zozzoli (2016, p. 137):

[...] no plano do ensino e da aprendizagem de línguas, (...) nas aulas de português como língua materna, percebe-se que os objetivos finais do trabalho efetuado em sala de aula sempre deveriam estar articulados a vivências, a necessidades práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos e nunca a itens do sistema linguístico ou da dimensão macrotextual e discursiva em si mesmos.

Assim, efetuar práticas de ensino de língua portuguesa traçadas por meio de questões estruturais se torna uma tarefa momentânea, na maioria dos casos, pois são desenvolvidas com o objetivo de implementar na formação do aluno o conhecimento de que a língua carrega um conjunto de regras que precisam ser seguidas, sem explicar de quais formas essa estrutura pode ser observada nas práticas sociais de linguagem. As discussões que podem ser realizadas após a aula expositiva podem ser norteadas, também, por pontos específicos extraídos dos textos-base, como, por exemplo, a questão do autocontrole.

Outras possibilidades podem ser pensadas no intuito de expandir ainda mais o debate sobre as questões de desigualdade social, especificando o tipo de prática denominada, mesmo sabendo que um tema remete a outros. Nesse sentido, fica clara a importância de abordar temas transversais em sala de aula, uma vez que os mesmos podem se enquadrar em diversas práticas de ensino, trazendo, sobretudo, a inovação para sair de uma possível zona de conforto nos papéis do professor e dos alunos, visando um ensino mais dialogal e, por consequência, aprendizagens significativas, identidades críticas e éticas.

Considerações finais

Tratar de temas transversais em sala de aula em uma sociedade que ainda abarca variados tabus devido aos interesses políticos que permeiam as mais variadas práticas sociais em diferentes contextos é complexo. Como professor e formador da área de letras, vejo que a necessidade em se trabalhar com tais temas é bastante explícita na atualidade, uma vez que os sujeitos precisam da escola para construir as suas identidades sociais, visto que o contexto familiar, muitas vezes, poupa-os de debater acerca de temas como a desigualdade social por diversos motivos. A análise sobre os suportes que circulam pela mídia mostrou que, além da escola, os veículos de informação tentam amenizar as informações na internet também por temer a interesses políticos predominantes. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa pode servir como um importante veículo para a compreensão efetiva dos alunos em relação à utilização dos seus conhecimentos socioculturais para a aprendizagem dos objetos de ensino que lhes são dispostos no trajeto escolar. A partir das considerações trazidas neste estudo, fica cada vez mais clara a importância de se existir uma ponte direta entre a formação do professor e a do aluno, pois é numa perspectiva processual que ambas se desenvolvem cotidianamente.

Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto: Porto Editora, 2001.
- ALARCÃO, I (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética e temas transversais**. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998b.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France**. São Paulo, Ática, 1994.
- CEREJA, W; COCHAR, T. **Português: Linguagens 9**. São Paulo: Atual Editora, 2017.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HELLER, A. **Além da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- PARANÁ. SEE. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2009
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e EkaterinaVólkovaAmérico. São Paulo: Editora 34, 2017.

YUS, R. **Temas Transversais**. Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trab. Ling. Apl**, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun, 1999.

Recebido em 21 de dezembro de 2018.

Aceito em 23 de agosto de 2019.