

LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PROCLAMAÇÃO DA INTERDEPENDÊNCIA

PORTUGUESE LANGUAGE, EDUCATION AND CITIZENSHIP: PROCLAMATION OF INTERDEPENDENCE

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva 1

Doutorando em Língua Portuguesa pela UERJ e em 1
Letras Neolatinas - opção língua italiana - pela UFRJ. Mestre em
Letras Neolatinas pela UFRJ. Formado em Letras Português/Italiano
e especialista em Língua Italiana - Tradução, ambos pela UERJ. Atua
nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Italiana, Linguística Aplicada e
Linguística. Atualmente é professor de Língua Portuguesa no Instituto
Federal Fluminense (IFF / RJ). E-mail: jeffersonpn@yahoo.com.br

Resumo: *Que a Língua Portuguesa e a construção da cidadania estão interligadas, já parece ser assunto pacífico entre os linguistas e demais pesquisadores. Mas, ainda assim, a prática parece não acompanhar a teoria, dissociando-se desta em favor de uma posição ainda tradicional de ensino, que não tem a prática e a inclusão social e cidadã como meta, princípio e objetivo. Nossa discussão está, portanto, centrada na defesa por uma interdependência entre educação, cidadania e ensino de língua portuguesa, de forma a pensar o ensino da língua a partir de premissas que possam inserir os alunos nas práticas sociais, promovendo a cidadania. Para tanto, demonstraremos a aplicação de nossos princípios no trabalho específico com uma charge e com o tópico gramatical “advérbio”, indicando possibilidades de abordagem que sejam condizentes com a proposta que apresentamos.*

Palavras-chave: *Língua Portuguesa; Educação; Cidadania; Ensino.*

Abstract: *That the Portuguese Language and the construction of citizenship are interconnected, already seems to be a peaceful matter between linguists and other researchers. But even so, the practice seems not to follow the theory, dissociating itself from it in favor of a still traditional position of teaching, which does not have social and civic practice and inclusion as a goal, principle and objective. Our discussion is, therefore, centered on the defense of an interdependence between education, citizenship and teaching of Portuguese language, in order to think the teaching of the language based on premises that can insert students in social practices, promoting citizenship. To do so, we will demonstrate the application of our principles in the specific work with a charge and with the grammatical topic “adverb”, indicating possibilities of approach that are consistent with the proposal that we present.*

Keywords: *Portuguese Language; Education; Citizenship; Teaching*

Introdução

Que a Língua Portuguesa e a construção da cidadania estão interligados, já parece ser assunto pacífico entre os pesquisadores. Diversas pesquisas apontam para a inter-relação que existe entre Língua Portuguesa, Educação e Cidadania¹ (ANTUNES 2014; 2010; 2003; HAWAD, 2012; SILVA, 2012; GUEDES, 2009; HENRIQUES e SIMÕES, 2004;), de forma a ser difícil separá-las, ao menos em uma perspectiva que privilegie a reflexão sobre o ensino-aprendizagem dos alunos e sobre a prática docente (VILARDI, 2012; BOBEK, 2011 SANTOS, 2006).

Em nosso texto, defenderemos a necessidade da Língua Portuguesa/Linguagem para a construção da cidadania dos alunos. Acreditamos que *“Cidadania, Educação e Linguagem são palavras-chave (...) que interferem na movimentação social e na construção de um Estado efetivamente democrático”* (HENRIQUES e SIMÕES, 2004, p. 9). Ou seja: para que haja efetiva democracia, é necessário que a Língua Portuguesa e a Educação atuem juntas na construção da cidadania.

Por efeitos didáticos, nosso texto será estruturado em quatro partes. Na primeira delas, indicaremos brevemente a discussão que teremos ao longo de nossa intervenção. Aqui, apresentaremos a nossa temática, de forma a situar o leitor.

Na segunda parte, traçaremos uma aproximação entre a Educação, a Língua Portuguesa e a Cidadania, demonstrando como as duas primeiras atuam na promoção da terceira. Será o ponto em que discutiremos a inter-relação que existe entre as três palavras, de forma a expor a base conceitual que norteia nossa pesquisa.

Na terceira parte, proporemos uma atividade de ensino de Língua Portuguesa, demonstrando a pertinência de nossa discussão no plano prático. Aqui, aproximaremos a teoria da prática, buscando demonstrar sua indissociabilidade, sem, entretanto, oferecer *“receitas perfeitas”* para o ensino.

Por fim, na quarta parte, traremos algumas palavras finais. Certamente, não serão palavras finais sobre o assunto em si, mas sobre nosso texto em particular.

Língua Portuguesa, Educação e Cidadania: proclamação da interdependência

Como marco histórico de nossa sociedade, a Proclamação da Independência foi uma data limítrofe entre duas realidades na sociedade brasileira: a primeira, na condição de colônia dominada pelos portugueses; a segunda, na condição de país livre, não mais colonizado; foi *“a instauração do Brasil como um corpo político autônomo”* (SOUZA, 2000, p. 10)

O acontecimento, no plano da História, foi o responsável por iniciar nosso processo de emancipação de Portugal e de construção de uma nacionalidade própria, de uma *cidadania* própria.

Tracemos, então, um paralelo entre as duas datas, sendo nosso novo evento histórico não mais o grito de Dom Pedro I em 1822, mas o domínio da Língua Portuguesa nos dias atuais. Se antes tínhamos a criação de um novo país, agora teremos a criação de um novo cidadão, consciente de sua realidade e capaz de agir socialmente através da linguagem: *“linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente”* (ANTUNES, 2003, p. 19).

Antes, porém,, é necessário que definamos os conceitos com os quais trabalharemos.

A Língua Portuguesa – e os estudos de/em linguagem – é um dos objetos teóricos mais difíceis de ser compreendido. A própria noção de pensá-la como um “objeto” já dificulta esse entendimento, uma vez que a língua, mais do que um objeto, apresenta-se a nós como um processo (KOCH, 2006), ininterrupto, dinâmico (FUZA et alli, 2011) e atual.

Portanto, quando falamos aqui em “Língua Portuguesa” –ou mesmo “linguagem” ou “língua”² em geral –, estamos nos referindo à língua e ao seu uso dentro de uma perspectiva interacional (ANTUNES, 2014; FUZA, 2011). Não falamos em língua, portanto, numa perspectiva de um conjunto

1 No ano de 2003, ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro uma edição do FELIN (Fórum de Estudos Linguísticos) que teve o tema “Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino”. Na ocasião, diversos nomes de destaque para a área participaram do evento, de onde resultou o livro homônimo, editado em 2004 por Henriques e Simões.

2 Que o leitor atento não creia que confundimos os sentidos de cada um dos termos. O que afirmamos é que, em nosso texto, não aprofundaremos a discussão sobre a diferenciação entre língua e linguagem, assumindo os dois termos como sinônimos daquilo que queremos expressar: a ação comunicativa em uma língua, que pressupõe uma linguagem (verbal) em uso.

estruturado de signos e códigos; igualmente, não a abordamos como um sistema estruturado de fonemas, morfemas e lexemas, organizados sintaticamente. Reconhecemos e sabemos o valor do entendimento de língua da maneira como, por exemplo, Saussure e Chomsky a compreendiam. Entretanto, como dissemos, na perspectiva da construção da cidadania, as visões “tradicionais” de entendimento da língua terão pouca ou nenhuma serventia. As visões que compreendem a língua como sendo um objeto, para nós, serão deixadas de lado.

Mais ainda: as dificuldades e impedimentos para a construção de cidadania que se dá pela linguagem têm sua origem, em grande parte, nesses mesmos pressupostos, assim como na visão legalista de uma “norma linguística”³ que deve ser aceita e seguida passivamente por todos. Também não nos interessa uma discussão extremada que ignore por completo a tradição gramatical e a norma padrão da língua. O que defendemos é que nem uma nem outra podem ser, por si mesmas, o objetivo único do ensino, mas devem ser vistas como parte de um processo maior de construção de cidadania que passa pela gramática, mas não se resume a ela⁴.

Nossa perspectiva acerca daquilo que seja uma língua partirá da concepção de linguagem como interação (FUZA et alii, 2011, p. 489; ANTUNES, 2014, p. 23), como atividade dialógica (BAKHTIN, (1995) empreendida por sujeitos comunicantes.

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras. (...) Qualquer língua, também, se constitui, essencialmente, como atividade de interação, em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social (ANTUNES, 2014, p. 23)

Ou seja: nosso entendimento de língua é o de que ela é uma ação predominantemente social, empreendida na interação entre dois ou mais de seus falantes. Por ser interacional e dialógica, está sempre a serviço daqueles que as falam, de maneira a serem determinadas duplamente: pelos agentes discursivos e pelos contextos em que circulam. Daí o entendimento de a língua ser a entidade que possibilita as práticas sociais e interacionais.

“O que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais; assim, temos o social interferindo no individual” (FUZA et alii, 2011, p. 489).

A perspectiva da linguagem como prática social e interacional é a base para entendermos, também, a necessidade de um ensino que seja orientado para a cidadania dos alunos. Não basta a alguém ser alfabetizado; é necessário compreender como a sua alfabetização pode ser utilizada para que ele interaja em um contexto específico, sabendo o que falar, como falar e com quem falar, de maneira a não apenas reproduzir sentidos que são postos, mas a produzi-los e (re)significá-los.

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (FUZA et alii, 2011, p. 490)

Portanto, devemos empreender mais do que o ensino de uma língua materna, mas sim uma educação linguística mais complexa, que envolve não apenas a compreensão de uma “gramática”, mas a apreensão de uma competência linguística que, não se reduzindo ao uso da gramática ou a uma “norma culta”, possibilita aos alunos utilizar a Língua Portuguesa em contextos particulares, produzir significados contextualizados e posicionar-se nas práticas da sociedade.

³ Em tal caso, social e político antes que linguístico, “o mais aceitável seria falar em ‘normas cultas’, pois o que chamamos de ‘norma culta’ não constitui um bloco homogêneo, inalterável em todo lugar e em toda situação, mas constitui um conjunto de variedades constantemente sujeito à deliberação dos falantes” (ANTUNES, 2014, p. 70)

⁴ Em Antunes (2014) já há uma bem fundamentada ideia a respeito, pelo que não aprofundaremos aqui a ideia. Recomendamos, portanto, a leitura da obra.

E talvez aí esteja a grande importância que adquire o ensino da língua materna no processo de conquista da cidadania plena, pois a competência linguística é um dos meios de ingresso na dinâmica social de produção e aquisição de bens culturais, assim como de inclusão nas várias dimensões da vida social (CAMARGO, 2004, p. 64)

Ao contrário de Camargo, entretanto, não entendemos a língua como “um dos meios” de se inserir na dinâmica social, mas como o meio por excelência dessa inserção. É predominantemente pelo uso social da linguagem que somos capazes de interagir e agir socialmente. A linguagem verbal é, portanto, a principal promotora das práticas sociais. Portanto,

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

Que seja, individual e socialmente, ferramenta para a construção efetiva da cidadania.

A palavra cidadania possui muitas acepções populares e no senso-comum. Para uns, cidadania é apenas exercer o direito do voto – e as campanhas eleitorais reforçam essa ideia com frequência; para outros, cidadania é simplesmente participar da vida da sociedade: trabalhar, estudar, socializar e ter relacionamentos. Alguns acreditam que cidadania seja possuir documentos – o que também é reforçado nas campanhas publicitárias governamentais.

De acordo com o próprio Dicionário, a palavra cidadania possui os seguintes significados:

*Cidadania*⁵

Subs. Fem.

1. Exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão: votar é um ato de cidadania.
2. Característica de um cidadão ou de quem recebeu o título de cidadão, possuindo todos os direitos e deveres garantidos pelo Estado: cidadania portuguesa.
3. Condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais que garantem a essa pessoa a participação na vida política.

O mesmo se repete com outros dicionários. Ou seja: é frequente nos dicionários que os sentidos de cidadania sejam similares àqueles encontrados no senso comum.

Entretanto, embora não desconsideremos os sentidos apontados nos três dicionários pesquisados, entendemos que a cidadania não se restringe a esses sentidos, mas os transcende, os amplia.

Apesar disso, já no modelo grego, de onde deriva a palavra “cidadania”, o conceito era utilizado para definir as pessoas que, tendo nascido na Grécia, gozavam de direitos próprios em relação à participação na sociedade. A ideia, portanto, não estava atrelada exclusivamente ao voto – o que, da maneira como o conhecemos, sequer existia no modelo grego –, mas estava “*voltada para a ideia de participação*” (GUIMARÃES e VIEIRA, 2012, p. 103) em todas as instâncias da sociedade, não apenas na política. Ou seja: cidadão era a pessoa que, conscientemente, participava da vida da sociedade. Era aquele que estava inserido, que podia circular entre os discursos, podia compreender e posicionar-se ativamente em relação a eles. Obviamente, para tanto, deveriam utilizar a linguagem.

Ou seja: para que haja construção de cidadania, é necessário que haja o domínio da língua. Não, reafirmamos, apenas um domínio de caráter conteudista e classificatório, mas um domínio de (re)leitura e produção de sentidos, um domínio que permita a compreensão – e posterior

⁵ <https://www.dicio.com.br/cidadania/> - acesso em 04/12/2017 as 18h15min

posicionamento pessoal – dos contextos de circulação dos discursos.

Para isso, tanto quanto repensar as concepções que regem o ensino, é importante repensar o próprio ensino, a própria prática pedagógica e profissional. É preciso repensar, ainda, os posicionamentos que temos diante de todo o processo educacional e de trabalho com a Língua Portuguesa.

“E por que essa tomada de posição é política? Porque, independentemente dos argumentos científicos que a sustentam, essa decisão proclama nosso direito à cidadania” (GUEDES, 1997, p. 85) e é empreendida por agentes discursivos reais: professores, pedagogos e educadores em geral, mas, principalmente, professores – e, em nosso caso específico, professores de Língua Portuguesa. Não serão os livros, a escola, a formação acadêmica, ou os documentos oficiais a empreenderem uma educação cidadã: serão os próprios agentes da educação linguística.

Portanto, efetivar um ensino de Língua Portuguesa e uma educação (linguística) na perspectiva da Cidadania é uma tarefa eminentemente política, antes de tudo, não podendo ser outra coisa.

a) Não pode ser uma tarefa apenas curricular, uma vez que demanda mais atitudes do que apenas as de adequar-se a um currículo ou proposta. Até porque, em relação à disciplina Língua Portuguesa,

nenhuma outra [disciplina] é [mais] tradicionalmente orientada por uma política didático-pedagógica que se tenha tornado historicamente tão sem sentido e tão distante de sua finalidade original e que tenha sido desde sempre tão incompatível com a promoção da cidadania (GUEDES, 1997, p. 84).

Em outras palavras: historicamente, nossas aulas de Língua Portuguesa não são e não foram utilizadas para a construção de cidadania.

b) Não pode ser uma tarefa apenas de seguimento aos documentos oficiais, já que documentos indicam políticas e práticas, mas, efetivamente, não as concretizam: elas efetivam-se no trabalho docente, uma vez que a reflexão sobre a Cidadania se dá a partir de *“um conjunto de conceitos formulados nos contextos de reflexão sobre a atividade constitutiva da linguagem”* (GERALDI, 2003, p. 16), interativa e interacional.

Ou seja: só pode ser realizada por agentes reais, “pessoas de carne e osso”, que assumem para si tal compromisso político, já que *“os professores são os atores que realizam a mediação entre o que é solicitado e o que pode/deve ser realizado no âmbito escolar”* (VILARDI, 2012, p. 12)

c) Não pode, por fim, ser uma tarefa de cunho meramente conformativo, no sentido de fazer aquilo que sempre foi feito.

A tarefa de professores de Português é ensinar nossos alunos a ler (e a nós também, a partir dessa atitude que acabamos de adotar) não mais para acatar sentidos já construídos para esses textos nessa tradição, mas para produzir nossa própria leitura deles, enriquecendo nossas vivências com as vivências neles construídas (GUEDES, 1997, p. 85-86).

Dito de outra maneira: *“o desafio maior de construir uma política didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa compatível com a Escola Cidadã é a superação pessoal que cada um dos envolvidos nessa construção tem de empreender”* (GUEDES, 1997, p. 83).

Reafirmamos, portanto: precisa ser, antes de tudo, um posicionamento e um compromisso político. É uma proclamação de independência dos alunos, a partir da interdependência entre Língua Portuguesa, Educação e Cidadania.

Apesar disso, não deixa de ser significativo, para a reflexão, que os próprios documentos oficiais sejam promotores de tal visão (COELHO, 2016; ANTUNES, 2014, p. 33). Para citar um exemplo, *“os objetivos dos PCNs direcionam as atividades escolares para o exercício da cidadania, articulando experiências e conhecimentos num currículo escolar coerente e condizente às realidades do alunado”* (COELHO, 2016, p. 110). Como explicita-se, um documento de 1998 – tendo, portanto, quase 20 anos – já preconizava a promoção de cidadania que a escola e o ensino devem promover.

Observe-se, ainda, que o documento não restringe a prática ao universo das aulas de Língua Portuguesa, mas a todas as “atividades escolares”, donde decorre que a escola, como um todo, deve estar empenhada na promoção da cidadania. Em tal cenário, acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa tenham primazia no processo. Não é demais recordar a importância do “*ensino da língua materna no processo de conquista da cidadania plena*” (CAMARGO, 2004, p. 64).

Como conteúdo escolar privilegiado para a promoção da cidadania, a Língua Portuguesa deve ser vista, ainda assim, não como a “única responsável”, mas como a “principal responsável” para a questão. Se a escola é um conjunto de diferentes disciplinas e se a escola deve promover a cidadania, então é lógico que todas as disciplinas, em conjunto, devem atuar para a construção da cidadania. Assim, não excluimos o papel de cada disciplina no processo, muito embora consideremos a primazia da Língua Portuguesa.

Outra questão destacável nos PCNs refere-se ao caráter instrumental da língua portuguesa, reforçando a prática da cidadania. Faz-se necessário o conhecimento das estratégias de leitura, da produção de textos, das variações linguísticas e da gramática, para que o aluno, de fato, conduza de forma produtiva as situações de comunicação. Mais do que ensinar a norma culta, pretende-se buscar o dinamismo e a mobilidade que poucos exploram (COELHO, 2016, p. 110-111).

Justamente por isso, defendemos que Educação, Língua Portuguesa e Cidadania devam estar em constante inter-relação, em condição de interdependência, sendo sempre pensadas em conjunto.

Vejamos, na próxima seção, uma possível maneira de conjugação dos três conceitos, a partir de uma atividade possível para uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Língua Portuguesa, Educação e Cidadania na prática

Nessa seção, buscaremos demonstrar, na prática, os pressupostos que defendemos na seção anterior, que podem ser resumidos na interdependência entre Educação, Língua Portuguesa e Cidadania.

Nossa leitura será feita a partir de uma questão de vestibular, extraída do concurso da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), do ano de 2010. Nossa proposta privilegiará a abordagem dessa questão em uma sala de aula do Ensino Médio, especificamente de uma turma do 2º ano, cujo conteúdo programático inclui as classes de palavras. Entretanto, pela dimensão ampla do trabalho que propomos, a atividade pode ser feita em qualquer ano do Ensino Médio.

Na questão analisada, havia uma charge com algumas explicações a respeito desse gênero textual, seguidas de três afirmações sobre o texto que era contido nela. Pedia-se que os alunos classificassem as afirmações como “corretas ou incorretas”.

(UNIFESP – 2010)⁶



A charge é uma ilustração que tem como objetivo fazer uma sátira de alguém ou de alguma situação atual por meio de desenhos caricatos

- I. O advérbio já, indicativo de tempo, atribui à frase o sentido de mudança;
- II. Entende-se pela frase da charge que a população de idosos atingiu um patamar inédito no país;
- III. Observando a imagem, tem-se que a fila de velhinhos esperando um lugar no banco sugere o aumento de idosos no país.

Está correto o que se afirma em:

- a) I apenas.
- b) II apenas.
- c) I e II apenas.
- d) II e III apenas.
- e) I, II e III.

A análise em questão, possível de ser utilizada em qualquer sala de aula de Língua Portuguesa, possui a clara intenção de analisar o advérbio “já”, associando o seu uso a um contexto de interpretação específico. Como conteúdo “gramatical”, o único tópico abordado é o do advérbio.

Em uma perspectiva tradicional, que privilegie apenas a reflexão (meta)gramatical, o professor poderia utilizar o exemplo para comprovar suas presumidas explicações anteriores a respeito da classe gramatical dos advérbios. Poderia demonstrar a sua invariabilidade⁷, indicar como eles majoritariamente relacionam-se com os verbos, a maneira como indicam uma circunstância – no caso, a temporal – e como trazem um aspecto secundário ao verbo – no caso, indicativo de tempo. Poderia utilizar o exemplo, ainda, para opor os advérbios aos adjetivos, demonstrando os pontos de distanciamento entre ambas as classes. Há uma grande quantidade de possibilidades de trabalho dentro de uma abordagem estritamente gramatical para o tema.

Tal posicionamento, de fato, seria possível. Mais do que possível, é um posicionamento frequente nas aulas de Língua Portuguesa⁸. Foco na gramática por si mesma, reflexão (meta) linguística de caráter classificatório, quase taxonômico e reprodução das características da norma culta, numa abordagem tradicional para o ensino de língua.

Entretanto, como explicitamos na seção anterior, pouco ou nada o exemplo acima importaria, sozinho, para a construção da cidadania. Seria fazer mais do mesmo, “*acatar sentidos já construídos*” (GUEDES, 1997, p. 85-86), sem a possibilidade real de os alunos apropriarem-se dos significados em questão, produzindo seus próprios discursos e leituras. Seria reduzir a aula de Língua Portuguesa a uma mesma reprodução de regras e modelos já estabelecidos. Seria manter um modelo de aula e de escola que “*esvazia a linguagem de suas autênticas funções*” (ANTUNES, 2014, p. 33).

Na perspectiva de atuação política que defendemos – e que ela não se confunda com política do tipo partidária –, há muitos outros pontos que poderiam ser trabalhados a partir do exemplo da UNIFESP. Vejamos alguns, sem a pretensão de esgotamento do tema.

- a) A charge como gênero textual.

Por adequação ao espaço de nosso texto, não aprofundaremos a definição de gênero textual, partindo, para tanto, de uma posição epistemológica já consolidada (MARCUSCHI, 2008). Sentimo-nos a vontade para tanto, em consequência de nosso objetivo não ser discutir gêneros textuais, mas apenas exemplificar uma possibilidade de abordagem dentro de nossa análise.

O professor poderia trabalhar a construção social do gênero “charge”, demonstrando seu caráter de ironia, de crítica social, de denúncia e de posicionamento político. A partir disso, a charge assumiria nova função, não mais de “exemplificar o uso do advérbio”, mas de marcar um

⁷ Na verdade, a sua suposta invariabilidade. Diversos estudos teóricos apontam para a possibilidade de variação dos advérbios, como os de Henriques (2004).

⁸ Como observamos em Antunes (2014, 2010, 2003)

posicionamento político de seu autor a respeito do envelhecimento do país. Como consequência – e não como causa –, o advérbio poderia ser analisado, demonstrando o seu sentido e a sua funcionalidade como recurso linguístico-expressivo. Em outras palavras, a “gramática” continuaria a ser apresentada aos alunos, mas de outra maneira, deixando de ser o “princípio” e o “fim” para ser um “meio”; deixando de ser o foco para ser um reflexo. O princípio de significação não partiu da classe gramatical dos advérbios, mas passou por ela quando foi necessário.

Dessa maneira, como parte de um todo – uma análise social e política de um fato, o envelhecimento –, o advérbio, junto a outras classes de palavras, imagens e sentidos, construiria a posição do autor da charge de criticar o acolhimento aos idosos. Tal ponto de vista precisaria ser significado pelos alunos a partir de suas próprias leituras, não apenas de uma aceitação passiva de sentidos já dados como verdadeiros. Eis, aqui, uma ação fundamental para a construção da cidadania.

b) A leitura visual e imagética da charge.

Uma análise da charge em relação à imagem em si já pode ser elemento suficiente para a discussão em sala de aula a respeito do tema. Aqui, trabalhamos na perspectiva do letramento visual,

que vê as imagens como um objeto de análise. A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente (BELMIRO, 2014⁹)

Ou seja, a própria leitura da imagem já é capaz de suscitar uma discussão e um posicionamento por parte dos alunos.

Na imagem, há nove idosos. Três deles estão sentados em um bando de praça, jogando pipoca para os pombos; outros seis estão atrás, formando uma fila indiana para se sentarem em um banco que não os cabe. Da imagem, podem ser levantados diferentes temas para a discussão: (i) o fato de não estarmos preparados, como sociedade, para acolher tantos idosos, representada na metáfora dos idosos no banco – que pode ser mais explorada a partir do advérbio “já”; (ii) o tempo livre que os idosos tem, por estarem, aposentados, a ponto de poderem estar numa praça apenas alimentando os pombos – em geral, não temos tempo para isso; (iii) pela polissemia da palavra “banco”, discutir questões como a aposentadoria e as atuais mudanças da sociedade em relação a ela, de forma que os “bancos” não podem receber todo o número de idosos que estão em sua fila.

Nos exemplos acima, praticamente não houve recurso ao texto escrito, bastando para tanto apenas a imagem em si, que já possibilitaria uma discussão produtiva sobre a charge. Na discussão, diferentes tópicos do currículo da turma poderiam ser incluídos, como o próprio advérbio.

c) Uma discussão sobre advérbios, mas em outra perspectiva.

Demonstramos anteriormente o que poderia ser “esperado” em uma aula sobre advérbios. Gostaríamos, entretanto, de propor uma outra leitura.

A tradição gramatical classifica o advérbio “já” como sendo indicador de uma circunstância de tempo. Nas conhecidas “listas de advérbios”, é comum encontrá-lo em tal divisão, como se ele pudesse, apenas, expressar uma circunstância estante de “tempo”.

Por outro lado, a análise contextualizada da língua nos indica outras possibilidades que não reduzem o advérbio apenas a “indicador de tempo”. O “já” em questão pode ser entendido,

por exemplo, como “passam a ser”, numa clara ideia de movimento, de mudança de condição. O advérbio “agora”, um possível substituto para “já”, como sinônimo, não apresentaria a mesma carga semântica e discursiva do advérbio “já”. Se utilizarmos o “agora”, a dimensão de movimento que se tinha será perdida.

Da mesma maneira, o advérbio da charge expressa uma noção de culminância de uma ação, como se o crescimento em questão fosse um processo anterior que atingiu seu ápice no atual momento. Não são apenas expressões puras e simples de “tempo”.

O exemplo da charge nos demonstra como os advérbios possuem características semânticas e discursivas particulares que poderiam ser trabalhadas, principalmente na perspectiva de produção de enunciados. Possibilidades pedagógicas de abordagem do advérbio que não se reduzem à normatividade gramatical de seu uso e classificação, mas que possibilitam uma leitura mais contextualizada e produtiva, capaz de criar significados no próprio momento de diálogo com a charge.

Em todos os exemplos mencionados acima, operamos com uma abordagem de ensino de língua que promova a cidadania: dando voz aos alunos, tornando-os ativos no processo de construção de sentidos, oferecendo-lhes subsídios para que dominem e se apropriem da língua de maneira pessoal. Atividades que propõem e convidam para o “questionamento, a dúvida, a observação, a análise, a construção de hipóteses, a procura da constatação, a reflexão, enfim” (ANTUNES, 2014, p. 35): atividades que promovam uma tomada de consciência, um domínio da linguagem e a construção de cidadania.

A abordagem demonstra, ainda, uma série de outras possibilidades de observação (crítica) sobre a língua e os sentidos que são produzidos nos enunciados, de maneira a compreender os mecanismos que produzem tais significados. Entre entender o “já” como advérbio de tempo e entender os mecanismos linguísticos, discursivos, semânticos e pragmáticos de seu uso, há um longo caminho de separação.

Naturalmente, o caminho a ser traçado requer, por parte dos professores, o posicionamento político ativo a que já nos referimos. Uma mudança de postura em relação aos conhecimentos cristalizados de sua formação e, talvez, de sua atual prática docente. Uma mudança que começa a ser feita a partir do professor que, consciente de sua parte no processo, é capaz de ter autonomia para, a partir de atividades já dadas – como a dos livros didáticos, manuais e apostilas de que dispõe –, modificá-las a fim de que possam se adequar a seus propósitos.

A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão deixaria o professor em condições de, mesmo utilizando o material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante. Isto é, deixaria o professor em condições de superar os limites desse material de apoio ou das ingênuas, infundadas e preconceituosas observações dos “entendidos improvisados” da pedagogia linguística (ANTUNES, 2003, p. 170-171)

O caminho pode ser longo, sabemos. Mas, longo ou não, precisa ser trilhado.

Palavras finais

Nosso texto, antes de uma discussão teórica, marcou-se como um posicionamento político de nossa perspectiva para o ensino. Discorremos aqui acerca de nossos pressupostos para um ensino de Língua Portuguesa que seja promotor de cidadania, a exemplo do que indicam os documentos oficiais.

A partir de exemplos como o da proposta da UNIFESP, tomados a partir de um trabalho efetivo para a cidadania por parte dos professores, podemos vislumbrar um cenário em que, efetivamente, Educação e Língua Portuguesa sejam promotores de cidadania.

Nosso objetivo, portanto, não foi o de indicar receitas que possam ser possíveis e factíveis em qualquer cenário. Indicamos, sim, uma possibilidade dentre as inúmeras e quase infinitas possibilidades de abordagem de Língua Portuguesa. Crer que tenhamos uma receita universal é ir contra nossos pressupostos detalhados ao longo do texto, de contextualização, de sentidos

produzidos e significados por todos, de situações e contextos particulares e da não concordância com sentidos a serem apenas aceitos e reproduzidos. Não temos tal pretensão.

Essas palavras finais vêm, então, como um convite ao aprofundamento do tema por parte de outros professores e pesquisadores, de forma a aumentar o alcance da discussão para que atinja outros. Sabemos que deixamos inúmeras lacunas a serem preenchidas, motivo pelo qual nossas palavras finais precisam soar como um convite, não como um ponto final.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada** – limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BELMIRO, Celia A. Letramento Visual. In: FRADE, Isabel C. A. da S. et ali. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE UFMG, 2014.

BOBEK, João V. dos S. A prática docente e a formação continuada presentes no projeto “formação de professores e cidadania social: um trabalho pedagógico junto ao patrimônio histórico e ambiental. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez, 2011.

CAMARGO, Thaís N. de. Língua padrão e cidadania. In: HENRIQUES, Claudio C.; SIMÕES, Darcilia M. P. **Língua e Cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

FUZA, Angela F; et al. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez, 2011.

GERALDI, João W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, Maria das G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUEDES, Paulo C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. A língua portuguesa e a cidadania. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 11, n. 25, 1997.

GUIMARÃES, Laercio D.; VIEIRA, Ana L. B. O Ideal de cidadania na sociedade da Atenas Clássica. **Revista Mundo Antigo**. Ano I, v.01, n.02– Dezembro, 2012.

HAWAD, Helena Feres. **Ensinando gramática para o uso da língua materna**. Matruga, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun, 2012.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Gramática e cidadania nas salas de aula brasileiras. In: HENRIQUES, Claudio C.; SIMÕES, Darcilia M. P. **Língua e Cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

HENRIQUES, Claudio C.; SIMÕES, Darcilia M. P. **Língua e Cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luis. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

SANTOS, Wildson L. P. et alli. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. vol.8 no.1 Belo Horizonte Jan./June, 2006.

SILVA, Vera L. P. P da. Gramática, uso da língua e ensino. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun, 2012.

SOUZA, Iara L. C. de. **A Independência do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VILARDI, Luisa G. de A. et al. Educação para a cidadania: o papel da prática pedagógica na formação para a tomada de decisão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 12, No 3, 2012.

Recebido em 6 de fevereiro de 2018.

Aceito em 23 de março de 2018.