

A COMPLEXIDADE DA LINGUAGEM E DE SEUS USOS: INCITAÇÕES A UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

THE COMPLEXITY OF LANGUAGE AND ITS USES: INCITATIONS TO A CRITICAL LANGUAGE EDUCATION

Hélvio Frank 1

Resumo: Considerando o papel complexo da linguagem em exercício no mundo social, neste texto discuto nove ações vinculadas ao ensino de língua portuguesa, com vistas a criar inteligibilidade às questões sociais do fazer docente, de modo a religar saberes linguísticos, técnicos, pedagógico etc. A pretensão é problematizar uma prática pedagógica que insinue as complexidades do trabalho docente e do trabalho com a linguagem diante das demandas planetárias. Com base na Linguística Aplicada Crítica e na revisão de estudos por nós desenvolvidos ao longo de uma década de formação de professores, apontamos para a urgência da problematização da linguagem e de seus usos em sociedade, a fim de estabelecermos um movimento profissional político, complexo e caracterizador de uma educação linguística.

Palavras-chave: Educação linguística. Formação docente; linguagem. Transdisciplinaridade.

Abstract: Considering the complex role of language at work in the social world, this paper aims to discuss nine actions linked to the Portuguese Language Teaching, in order to make intelligible social issues of teaching, reconnecting linguistic, technical, pedagogical knowledge etc. The purpose is to problematize a pedagogical practice that insinuates the complexities of language and working with language in face of planetary demands. Based on Critical Applied Linguistics and the review of studies developed by us over a decade of teacher education, we point to the urgency of problematizing language and its uses in society, in order to establish a complex, political and professional movement characterizing a language education.

Keywords: Language education. Teacher education. language. Transdisciplinarity.

Introdução

Por tempos, nós, professores/as de língua portuguesa no Brasil, temos encarado, em sala de aula, a urgência de lidarmos com aspectos integradores e transdisciplinares da linguagem¹ (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004), que façam sentido para nós mesmos/as e para nossos/as alunos/as. Linguagem representa vida social em movimento; por isso, simplesmente significa. Na situação social de aula, a ocorrência epistemológica entre os conhecimentos docente e discente que dali emergem, ainda que essas pessoas se constituam complexas e com culturas diversas, deve ser leal, primando por relações justas, cidadãs e emancipatórias.

Assim sendo, para o que chamamos de 'educação linguística crítica docente' (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018), faz-se necessária criticidade às ações (AUSTIN, 1962) do/a professor/a que ensina língua portuguesa em sala de aula. Existe inteligibilidade docente sobre tais práticas educacionais, observando que elas são constituídas ao mesmo tempo pelo objeto de ensino e pelo instrumento de ação social (FAIRCLOUGH, 2001) no mundo sob formas de mediação?

Sob tal preocupação, neste texto discuto ações vinculadas ao ensino de língua portuguesa, com vistas a criar inteligibilidade às questões sociais do fazer docente, de modo a religar saberes linguísticos, técnicos, pedagógico etc. Ao apostar no metapragmatismo, a criticidade está em discutir ranços de abordagens de ensino gramatical e tradicional perseguidos há décadas e vislumbrar caminhos mais complexos e éticos, em perspectiva latente de sentidos, para o que profissionalmente fazemos. Assim, nas próximas seções apresento uma caracterização para a educação linguística crítica docente e, em seguida, discuto nove ações relevantes ao ensino de língua portuguesa.

Educação linguística crítica docente

Educar é um ato político, já dizia Freire (2008). Por consequência da prática, também se constitui como ato de linguagem, uma vez que se estabelece exclusivamente pela correlação social desses objetos (AUSTIN, 1962). Nenhuma aprendizagem, diria Vygotsky (1998, 1999), se consolidaria sem o aspecto social, ao mesmo tempo em que não haveria conhecimento, experiência, sem o exercício de linguagem. Com isso, a ação social de ensinar língua portuguesa em sala de aula é posta em debate, levando-se em conta sua potencialidade de propagação de sentidos para primordialmente se concretizar a maneira como lemos e interpretamos o mundo.

A educação linguística corresponde à consciência hologramática da linguagem no mundo (SCHEIFER, 2013) e, especificamente à/o professor/a, ao reconhecimento da natureza política de seu trabalho de ensinar, configurando-se, portanto, como uma opção que deve envolver escrutínio pedagógico, de modo a perceber as práticas de ensino instauradas abastecidas de linguagem. Para isso, entendo que, em conjunto com a prática social, a linguagem se intersecta sob uma dialética de que a mudança social só é possível com a mudança na linguagem, e vice-versa (FAIRCLOUGH, 2001), e que, no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, a ação se efetiva sob o trabalho de mediação.

Muitos elementos linguísticos religam a relação entre linguagem e fazer social, especialmente se compreendemos o volume de discursos, nomeações, relações de poder e saber, culturas, ideologias, identidades e diferenças estabelecidos nessa imbricação e que se constituem no uso social de linguagem por pessoas que existem e significam em sala de aula. Professor/a e alunos/as não estão isentos/as à maneira política do fazer educação. Inclusive, a re/ação própria de cada um/a valida essa prerrogativa.

A criticidade na educação linguística se faz por intermédio da problematização diária pautada no questionamento que sustenta aquilo que se julga como verdade única sobre o que fazemos. Envolve, primeiramente, o perceber e depois leva em conta o princípio de ensinar (conteúdo) diluído à totalidade do educar (vida), segundo Freire (2008). Resulta-se do exercício linguístico da mediação dos conflitos existentes, os quais aparecem por conta das diferentes visões de mundo que os/as alunos/as possuem. A finalidade se reserva justamente em ampliar a capacidade de ler e interpretar realidades possíveis, com vistas à emancipação e autonomia.

1 Na referência deste termo, incorpora-se indiscriminadamente a noção de língua como sistema.

A relação interpessoal e interativa em sala de aula é uma condição importante a se observar. Do mesmo modo que ela serve às assimetrias de poder existentes entre professor/a e alunos/as, se consideramos que uma série de aspectos de linguagem vai ganhar força e se converter em regras, justamente pela hierarquia existente de uns/umas sobre outros/as, ela também pode nos fazer entender que as intersubjetividades propiciadas constituem significados que servem às relações culturais de corpos em negociação (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, o domínio social caracteriza-se pela farta manobra de elementos linguísticos, incluindo as condições de ser, saber e poder (QUIJANO, 2005) movimentadas por aqueles/as que estão em sala. Assim como se compartilha socialmente o sentido, qualquer ato comunicativo nesse espaço produz conhecimento sociocultural a partir do que é disseminado por intermédio de signos.

As principais empreitadas parecem surgir da reflexão sobre as práticas sociais instaladas em sala de aula e sobre a própria linguagem construída no processo, as quais vão repercutir na negociação de sentidos produzidos e atribuídos socialmente e por entre os conteúdos/textos aplicados. Educação e linguagem se imbricam, porque não há linguagem, assim como não há pedagogia, sem o aspecto social. Desse ponto de partida, podemos conceber a linguagem como elemento complexo se constituindo em meio às relações sociais.

Construir conhecimentos é, nessa ótica, um encontro entre o signo, que se funda em sentido, e o compartilhamento social, que se exerce para a construção de determinados valores culturais. Assim, as realidades sociais que se escancaram se traduzem na perspicácia que o/a docente possui para implementar possíveis mudanças. Se vasculharmos as manobras da linguagem possíveis de problematização, observaremos quão dinâmicas elas são para também educarmos criticamente.

Ações de professores/as que ensinam Português

A partir de estudos desenvolvidos (OLIVEIRA, 2014, 2016) somados às diversas experiências profissionais enquanto formador de professores/as, apresento e discuto nove ações docentes no ensino de português, com vistas à criticidade pautada por dois domínios inseparáveis – pedagógico e linguístico.

Compreender potencialidades sociais da linguagem

Com que linguagem eu vou? Ter inteligibilidade sobre a concepção linguística adotada ao ensinar, muito mais do que uma lógica pragmática de ‘o que se faz com isso?’, consiste na intencionalidade que o/a professor/a reserva ao objeto que põe em funcionamento em sala de aula. Se a compreensão é rígida e restrita, a repercussão na performance também se dá incisivamente pelo mesmo caminho.

A localização que os conceitos de linguagem abrigam hoje nos permite observar a complexidade de sua configuração social. Nesse caso, linguagem é fenômeno social cheio de astúcias. Do mesmo modo que serve sutilmente para segregar e discriminar relações e pessoas, serve também para empoderá-las à medida que novas nomeações surgem e são reforçadas em atos. Não me refiro à língua em si, mas ao/à usuário/a dela. É ele/a quem dá tom aos significados sociais. Conforme Rezende e Silva (2018), linguagem “é também sujeito, tem autoria quase própria”. Se somos humanos/as complexos/as, logo a linguagem produzida e significada acaba por assim se constituir.

O ponto fulcral é que a linguagem engendra sentidos que, por sua vez, são constitutivos das próprias práticas realizadas ou, no mínimo, consubstanciam o modo como interpretamos determinadas ações. Pensá-las por esse viés pode nos conduzir à transformação de processos e de pessoas que as estudam em sala de aula, na medida em que questionamos sentidos para as relações sociais vividas. Não se trata de solapar as ideologias que os/as alunos/as possuem, significa tão somente apresentar-lhes outras possibilidades sem necessidade de adesões.

No léxico português, por exemplo, é possível observar etimologicamente matizes coloniais de gênero e de raça construindo significados. Por que a dimensão do escuro faz parte do campo semântico do ruim enquanto as coisas boas compõem o sema claro? Se concebemos a

inveja como algo ruim, por exemplo, podemos amenizá-la a algo positivo, colocando-lhe adjetivos mais alvas, como 'inveja branca', o que supostamente equivaleria a uma inveja mais branda. O inverso acontece com o humor, que, a princípio, estaria atribuído a traços semânticos de caracterização positiva, a menos que passasse a ser um 'humor negro'.

Como se observa, nas entranhas das palavras está a concretude do que, no fundo, concebemos em significado e materializamos ainda que subconscientemente. São as referências de linguagem usadas no mundo social que nos conduzem à naturalização de sentidos e à medida que as praticamos, continuamos a reiterá-la. A pergunta é: nenhuma dessas naturalizações apresentadas oprime, segrega? A percepção crítica sobre tais fatos pode ser um caminho para (auto)transformação, em benefício da superação de estruturas de opressão, alienação e miséria (BARROS et al, 2016).

Em face disso, compreender como textos/discursos e escolhas lexicais operam socialmente é um posicionamento alinhado à criticidade sobre as ações humanas. Não é um processo imediato e fácil, pois envolve a desestabilização de pensamentos naturalizados por anos. Entretanto, faz-se urgente, pois instiga a pessoa à agentividade humana integrada em uma totalidade transcendental (BARROS et al, 2016).

Se tivermos uma noção crítica sobre o fazer da linguagem, pensaremos duas vezes antes de compartilhar algo nas redes sociais: ou porque não conseguimos checar a fonte, ou porque o compartilhamento poderá oprimir alguém. Se tivermos sensatez quanto ao papel ideológico do signo no mundo, certamente não reforçaremos estereótipos sociais com o envio de piadas "inocentes" sob o propósito do riso, mas que fortemente significa segregação de um corpo que, por ser diferente, sente devida dor.

Decolonizar semânticas em 'aula de português'

Sobre língua portuguesa, poderíamos questionar por que não estudamos língua brasileira? Língua portuguesa (de Portugal) seria a mesma língua estudada no Brasil? Ambas seriam supostamente iguais, tendo em vista o circuito da cultura que lhes é imanente? Em pesquisas aplicadas, a condição colonizadora da língua do conquistador é atravessada por domínios geopolítico e/ou sociolinguístico em diversos contextos. Nelas, prevalecem discussões em torno da eleição da língua hegemônica em detrimento de outras variedades linguística (GUIMARÃES, 2005) ou mesmo a perspectiva da invenção do monolinguismo brasileiro (ESPIRITO SANTO; SANTOS, 2018). Por essas e outras razões, precisamos suspeitar de didáticas romantizadas e neutras e nos precaver do entrelaçamento colonial-moderno existente no processo.

Muito mais do que avistar a identidade brasileira às práticas do fazer aula de português, é decolonialmente começar por desmistificar a Europa como berço da cultura ocidentalizada e letrada. Por que uma literatura regional não importa? A linguagem ali presente não se constitui como arte? Por quê? Há um fascínio docente imenso em desenterrar os trovadores no início do bimestre e uma dificuldade recorrente de se chegar ao fim do período letivo com a apreciação das crônicas pós-modernistas, mais atuais. Não faria parte da contaminação pela leitura a opção por textos, cujo sentido esteja enunciativamente mais próximo de nós? Não é preciso ser neurocientista ou psicólogo para compreender que arcaísmos e mesóclises geralmente causam desinteresse em leitura pelo cansaço cognitivo do processamento textual; sobretudo, produzem crenças de português como língua difícil. Todavia, estão ali porque 'o português mandou'.

Promover vozes em sala de aula

Falar e ouvir são ações linguísticas. Muito mais do que (in)consciente, um enunciado muito legitimado nos corredores educacionais, 'o/a professor/a deve dar voz ao/à aluno/a', concebe fios de problematização de sentido condutores de como efetivamente se articula na prática. Em termos paradigmáticos, 'dar voz' significa que existe alguém com a posse da palavra, a qual só pode ser outorgada quando a autoridade se dispuser da competência. É como se, no âmbito institucional, a fala fosse direito docente e o ouvir, dever discente. Essa ordem discursiva engrena a pedagogia centrada, constituída a partir da noção de que o exercício do

poder – de transmitir conhecimentos – é exclusivo do/a professor/a.

Ao invés de dizer que concede voz ao/à estudante, o/a professor/a deveria investir semanticamente na alteração do termo para o uso politicamente correto – “dar ouvidos” ou “promover vozes” –, considerando que o efeito social só se realiza mediante o fazer em linguagem. Pode ser que, em um primeiro momento, a mudança de nomenclatura nem transforme a prática, mas futuramente e com o reforço, passa a fazer sentido real em ambas.

Ouvir, aliás, é uma questão linguística muito séria, especialmente no contexto de sala de aula em que prevalece o domínio de turno docente atravessado por relações de poder. Sempre ouvimos falar sobre diversos cursos de oratória, mas pouco se fala em “escutatória”. Enquanto professores/as, precisaríamos nos educar para ouvir e para lermos, ações que, a princípio, corresponderiam a empenhos mais passivos de atividade, se comparados às de falar e escrever. A questão é que ler e ouvir humaniza. As narrativas estão por aí e são dotadas de significados, mas é um prejuízo que apenas as hegemônicas estejam sendo lidas e contadas.

Não obstante, as autobiografias na construção do eu subalterno apresentam-se abundantes em sentido de re/existência e de agenciamento dessa pessoa (GOULART et al., 2017). Narrativas são uma estratégia de luta e formas de enfrentamento. Promover vozes em aulas de língua portuguesa é dar vazão a esses textos, uma vez que seus significados podem operar na percepção do que é diferente, dos aspectos que evidenciam a diversidade existente e, conseqüentemente, podem orientar docentes em relação à tomada de atitudes pedagógicas. Diante da hegemonia do falar, o incentivo a ouvir pode nos oferecer sensibilidade e empatia ao compreender os/as outros/as por intermédio das histórias que têm a nos contar. Pode nos favorecer à ruptura do paradigma pedagógico instalado na centralização de respostas e opiniões nos/as professores/as durante o ensino/aprendizagem.

Conversas paralelas em plena aula se tornariam sinônimo de que algo está sendo falado e precisaríamos também o ouvir. Na formalidade do ensino, conversar nem sempre é sinônimo de ter voz. A conversa paralela geralmente pode até ser traduzida como ruídos que atrapalham o desenvolvimento da aula, mas algumas vezes os/as estudantes conversam entre si, porque turnos de fala não lhes são promovidos.

Remetendo ao que Mignolo (2005, p. 37) denominou de “histórias contadas de um só lado”, efetivamente há pessoas que querem falar por outras; que acreditam ter compreendido determinado sentido a partir do momento em que se colocaram no lugar/posição do/a outro/a. As artimanhas da linguagem nos afetam ao mesmo tempo em que nos ofertam a criticidade de entendimento de que o sentido de interpretação resgatado pelo/a receptor/a nunca é aquele que moveu o disparo do/a emissor/a à expressão. Assim sendo, a representatividade se mostra uma opção cruel, porque nunca terá a perspectiva original de quem teria a propriedade para o devido dizer. Não teremos a mesma visão do centro, como o próprio morador dali, se morarmos na periferia e estivermos envolvidos/as com outras semioses. A esse respeito, são urgentes narrativas situadas e plurais, para que incomodemos um pouco a hegemonia presente, a qual deseja contar, em nosso lugar, nossas histórias sob sua própria versão.

Perguntar em vez de responder

A noção docente centrada e a educação bancária e verborrágica (FREIRE, 2008) fizeram rechaçar as chances de discentes questionarem e discutirem. Embora a mediação repercuta numa ação docente desencadeada por uma teoria famosa no contexto educacional (VYGOTSKY, 1998, 1999), ela é derrocada pelas constantes práticas sociais do transmitir, ditar e expor o conteúdo. A metodologia de aula expositiva continua a vigorar como prática idealizada nos planejamentos e procedimentos didáticos, evidenciando uma relação verticalizada de ensino. Diante da relação hierárquica para com discentes, o contestar pode ser considerado um ato de afronta sob o senso comum, a ponto de professores/as se sentirem demasiadamente desconfortáveis com o dissenso, considerando-o como reflexo de implicância pessoal.

Vivemos, ainda hoje, sob os princípios de uma pedagogia de resposta enquanto poderíamos usufruir da pedagogia da pergunta, a fim de construirmos alunos/as mais autônomos/as. Afinal, quando se fornece a resposta, o/a aluno/a não desempenha papel a não ser o de

acomodar, por certo tempo, a informação recebida, depositada. Sabemos que a informação obtida nem sempre reflete conhecimento, caso o/a estudante se torne recipiente e não exerça ação ativa no processo de busca. Diferentemente, a pedagogia da pergunta instiga-o/a a buscar resposta para aquilo que deseja, quando e onde quiser, desmistificando o sentido do aprender e dos lugares em que isso possa se realizar.

A pedagogia centrada no docente não favorece, em mínima escala, a autonomia discente. Pelo contrário, ela reitera a todo tempo quem detém o poder/saber. Nessas representações de dono/a do processo, outros verbos podem continuar perpetuando em práticas, caso não rompamos, com muita disposição, com algumas nomeações e paradigmas: do 'transmitir' para o 'mediar', do 'responder' para o 'perguntar', do 'falar' para o 'ouvir'. Afinal, quando é que vamos tentar subverter o senso comum de que somos professores/as pagos/as para promover interação e construir conhecimentos, e não mais para darmos a resposta, porque o Google já tem essa função?

Conceder espaços para criar mais e copiar menos

A antiga e atual prática do copiar o que é passado no quadro-negro se instalou e ainda vigora nas práticas educacionais sob a prerrogativa da caligrafia e também da memorização gráfica do léxico. Para além disso, copiar possui implicações de comportamento social dignas de reflexão devido a suas noções hegemônicas e repercussões enquanto prática. Copiar pressupõe postura passiva discente, se comparada a procedimentos de autoria e criação. Copiar infere busca por modelos, ajustes a procura de semelhanças, consensos, regularidade na forma de manutenção; amparo ao comum, prescrições e receitas a serem verticalmente seguidos.

A função docente em algumas escolas ainda é a de ditar regras. Dentro dessa lógica, copiar não abre espaço para contestação, conflito, entre outras condições culturalmente negadas ao se pensar nas relações humanas em sala de aula. Copiar é ato mecânico, que não exige ou do qual se exige minimamente o raciocínio, e a cópia, que é o seu produto, representa tentativas de homogeneização e parametrização de processos.

Se copiar denota algo consensual, verticalizado, no contexto das relações sociais de sala de aula, não se torna ação significativa, uma vez que os/as alunos/as precisam ver sentido no que fazem. Repetir o modelo e a aplicação é de longe uma ação que oportuniza novidade, criatividade, elaboração e invenção. Pelo contrário, ela sub-repticiamente conforma, já que reduz a ordem ativa do empenho discente, abnegando a possibilidade de autonomia e de agenciamento na própria aprendizagem.

No mundo social, o copiar alude a conformismo e comodismo diante de prescrições. Se temos sempre a possibilidade de buscar um modelo para se seguir, acomodamos. Mantemo-nos passivos/as à espera de uma resolução, que surge por incentivo docente. Temos a convicção de que a solução para qualquer tipo de problema no mundo real existe e é preciso apenas ir em busca desse modelo, que está lá, em algum lugar. Há, sobretudo, um conforto em saber que algum/a autor/a (ativo/a) tomará conta da situação e resolverá o impasse, que um herói/heroína poderá nos defender ou que um/a governante terá a receita. O copiar, logo, acena para muitas repercussões em nossa vida social, exceto para condições de engajamento e disposição para a resolução de algum problema. Afinal, ao copiar do quadro-negro metaforicamente esperamos por alguém que já buscou e já sabe o que tem de ser passado (reproduzido) enquanto resposta.

Agregar outras modalidades da linguagem

Que professor/a de línguas avalia gêneros orais em sala de aula? Comumente, há uma desvalorização da oralidade e uma consagração ao que se apresenta de forma escrita no ensino de línguas. O registro histórico das práticas pedagógicas de língua portuguesa remonta à supervalorização da escrita em detrimento de outras modalidades de língua. Historicamente, no Brasil, o que é escrito é sagrado, serve como registro; há, inclusive, uma 'escritura' sagrada, e o que provém do oral se destina ao âmbito do folclórico, do inverídico, da fantasia. Basta observar que as adivinhações estão sob o nível da oralidade. Se são poucas as pessoas que po-

dem falar, em menor número são ainda aquelas que podem escrever e terem direito à história. Conforme Garcés (2007), existe uma diglossia epistêmica entre quem fala e quem escreve. Em nossa ocidentalização, civilizados/as são aqueles/as que, alfabetizados/as, podem fazer uso da escrita como expressão da razão e como âmbito gerador de expressão discursiva.

Há um investimento geopolítico nessa ordem que se resvala no modelo autônomo de letramento escolar. No campo de estudos da linguagem, ainda que esse modelo seja insuficiente para se compreender processos mais complexos de cognição, leitura e escrita, a condição de quem grafa está hierarquicamente superior à de quem não domina geralmente o código da escrita: 'Ele/a não escreve, não lê. Coitado/a!' Não obstante, o modelo ideológico de letramento alavancou as reflexões sobre as possibilidades pluralizadas de conhecimento em termos de linguagem, tanto que o objetivo dos letramentos – não mais no singular – seria o de superar a noção de letramento centrado na letra, no sistema de escrita alfabética.

A esse respeito, vale lembrar que letramentos não são mais apenas as práticas restritas ao manejo do código escrito. Os letramentos, especialmente aqueles percebidos hoje, com a conjuntura das novas tecnologias a fabricar novas configurações para esse exercício (social, discursiva e textual), são práticas sociais de linguagem que incluem múltiplas modalidades: escrita, oral e visual, e envolvem diversas semioses como significantes, tanto que, ao ser comparada com outras multimodalidades, a escrita tão-somente acaba significando pouco. Diante dos novos modos de vida influenciados pela era global e tecnológica, precisamos ampliar o olhar para os significados construídos por outras modalidades linguísticas, especialmente a visual.

Minimizar a exclusividade de ensino gramatical

O ensino de língua portuguesa no Brasil é metamorfoseado por teorias linguísticas que denunciam o ensino de gramática isolado e, ao mesmo tempo, dissimulam a prática escolar rotineira. Nada acabou. A gramática é a história única de muitas práticas escolares e sua centralidade nunca deixou de se fazer presente. A partir disso, é possível questionar: a prática rotineira de ensino exclusivo de regra gramatical pode repercutir na obediência social?

A abordagem de ensino gramatical de língua portuguesa inter-relaciona-se com a vertente tradicional das pedagogias de ensino. Essa condição se traduz na aplicação exclusiva de regras gramaticais e nomenclaturas integrada à ação docente de validação do que seja correto. A forma como se deve ou não vigorar a língua se vincula à voz de autoridade e de vigia docente para encerrar qualquer argumento ou questionamento discente. Aqui, os limites da gramática se sincronizam com os da atuação docente.

Quando o/a professor/a faz uma correção gramatical, orientado/a por uma norma já pré-estabelecida, além de verticalizada, essa prática de ensino não confere ao/à aluno/a chances para discussão. Não se questiona o uso gramaticalmente correto de uma crase. Não surge problematização depois de se prescrever, com base na ortografia, a colocação de 'm' e não 'n' antes de 'p' e 'b'. Tudo isso se culmina em uma ordem irrevogável e fixa. Nesse caso, o poder emana daquele/a que domina a estrutura inquestionável (o conteúdo), que determina e faz cumprir o mandamento (a ação). É o/a professor/a também o/a detentor/a da condição dos limites, no sentido de torná-los inflexíveis ao debate.

Para o/a docente, o enfoque exclusivamente gramatical fortalece seu território de poder por deter, além da norma culta, os limites que suas respostas porventura venham a ocupar. Ter o controle e o domínio dessa situação propicia ao/à professor/a estabelecer limites pedagógicos e também linguísticos de sua atuação prática. As relações de poder e saber existentes, desde a detenção, decisão e vigilância sobre a resposta até o próprio domínio da língua, conferem plena legitimidade à figura docente ao se integrarem à relação social já pressuposta entre quem ensina e quem aprende em dado contexto.

A condição de verdade gramatical geralmente ensinada a partir de uma frase, do ponto de vista das relações sociais, fortalece a posição centrada do conhecimento docente. A partir dela, sempre haverá limites aparáveis pelo/a professor/a, que sabe até aonde pode chegar o questionamento e até aonde se pode ir sob um princípio pedagógico. Se algum/a aluno/a indaga sobre a regência do verbo assistir, no sentido de ver, não haverá nenhum argumento que

difira de uma resposta de reger a preposição 'a', uma vez que assim é decretado. O que escapa ao uso linguístico não vale, o que vale é o que está preconizado e legitimado nos manuais. Logo, cumpra-se sem questionar.

Parece-nos que subjacente à condição de prescrição gramatical instaurada em contextos formais de ensino de língua portuguesa está a predisposição à subserviência e à obediência, condutas essas que se emergem a partir da relação com outros processos. Sociologicamente, se ajustar ao que se estabelece como regra é a garantia de cumprir com o dever fundamental de um princípio. Isso se constitui preceito cidadão, inclusive. Assim acontece com a obediência à gramática e ao/a professor/a e, por consequência, a qualquer discurso que se estabeleça como fonte exclusiva de verdade propagada. Dentro dessa constelação de práticas, o privilégio gramatical torna-se, então, em alusão à fala de Santos (2007, p. 11), "o conhecimento-regulação", o qual tem a ordem como conhecimento e a ignorância como caos.

Quando se ensina regra, seja ela social ou gramatical, se ensina o consenso para aquilo que se tem como privilégio ou opera como hegemonia. Tem-se mantida a predileção pelo discernimento homogêneo, ajustável, neutro, consensual, representativo, contribuindo, assim, para reforçar a existência de sistemas de dominação. Sob todos esses manejos, o exercício de valorizar a regra se torna condição imediata de obediência e de subordinação dentro de um sistema de controle, que também passa a se constituir social. Não se problematiza regra, apenas a decora e/ou segue. Decoreba é o retrato de obediência sem contestação, porque se pauta por um princípio de supremacia existente em algo já determinado, imbatível, implacável e inquestionável.

Infelizmente, faz parte da constituição identitária do/a professor/a de língua portuguesa, ainda hoje, o apreço pela detenção de conhecimento linguístico e pedagógico nas relações sociais travadas. Sob espécie de conforto, essa condição legitima o/a docente que consagra à gramática o papel de doutrinadora por julgá-la mais palpável, estável, lógica, rígida, livre das reações espontâneas e não contornáveis, surgidas nas negociações de sentido social. Em termos de objeto ensinado, quando nos fincamos no sistema da convenção (langue), desconsiderando aspectos linguísticos individuais e/ou de uso (parole), estamos, com a prática de ensino plasmada na gramática, a conservar aquilo que não pode variar ou mudar, e que precisa se manter, custe o que custar, como referência.

Essa lógica de ensino de língua portuguesa que incide na obediência comportamental e epistêmica também atinge os esforços sociais de se conservarem dogmas pré-existentes como referência única e central. Assim como acontece com a regra formal posta, não se contesta, mas se adere ao que é estabelecido. Com isso, aludimos ao conservadorismo existente na abordagem exclusiva de ensino gramatical, em que geralmente se mantém a figura do/a guardião/o da língua, responsável pelo purismo vernacular, e também pelo conservadorismo social.

Notadamente, as revoluções no ensino de língua portuguesa no Brasil sofrem resistência. Se, por um lado, há um 'não' historicamente instalado no senso comum para a abordagem descritiva da língua, afirmando diariamente que o que temos e vivemos não se constitui como língua, por outro, a fixação no compêndio não consegue abarcar a vivacidade do que usamos para nos comunicar, incluindo aspectos culturais e a latência de significados estabelecidos espontaneamente nas práticas. Conforme Rezende (2015a, 2015b, 2015c), autodesvalia sociolinguística gera linguofobia. Além de não evitarmos pessoas linguofóbicas, estaremos, com o ensino gramatical por exclusividade, colaborando com o sentimento de incapacidade gramática. Essa sensação só servirá para reiterar a autodesvalia discente sobre aprender língua portuguesa.

Um caminho promissor seria promulgar um ensino de língua portuguesa sob enfoques textuais, discursivos, sócio-pragmáticos e enunciativos, conforme documentos oficiais orientam (BRASIL, 2006). Entretanto, esse fazer pode reverberar uma prática pedagógica instável, na medida em que a 'transmissão' daria espaço para a 'mediação' e, com isso, o/a docente não daria mais conta de contornar a imprevisibilidade dos fatos linguísticos e das discussões ocasionadas por gêneros. Aparar o ensino de tipologias textuais é plenamente possível, porque existem apenas seis, bem delimitadas e rígidas. No entanto, dar conta de um gênero textual/discursivo é impraticável, uma vez que não se consegue fornecer, estancar e/ou prever toda

sua potencialidade de configuração. Ou seja, há uma infinitude de gêneros.

Para um/a professor/a tradicional, que preza por estabilidade, correr riscos e ter que sair da linha é inadmissível. O ideal da transmissão é sempre ‘dominar’ o turno, o conteúdo e a sala de aula, sem ser interpelado/a por questionamentos estudantis irrespondíveis, improvisados ou sob verdades provisórias. Do contrário, com o ensino de língua portuguesa pautado por ‘novos’ enfoques, o/a professor/a corre o risco de ter alunos/as sanando dúvidas entre si, de os/as estudantes lhe ensinarem determinada questão, configurando, com isso, a efetiva mediação (VYGOTSKY, 1998, 1999).

Todavia, cabe mencionar que não se trata de abandonar a estrutura de uma língua ao ensiná-la. A relevância reside no equilíbrio entre não deixar de analisar aspectos da norma culta com o/a aluno/a, porque talvez seja na escola o único lugar de acesso a tal variedade, e, ao mesmo tempo, não deixar de legitimar aquilo que lhe pertence e lhe é imanente.

Trabalhar textos (discursos) mediando sentidos

Em sala de aula de língua portuguesa, o texto se mostra como materialização de significados proveniente de nossas vivências a ser explorado em linguagem e também socialmente. Para isso, a atividade de leitura deve se anteciper de um clima favorável à reflexão acerca das possibilidades interpretativas e, a partir disso, sobre o rastreamento de itens linguísticos que funcionam para se chegar a determinadas compreensões. A contextualização da gramática envolve isto: perceber, perante a integralidade do texto, os mecanismos de linguagem que, combinados e selecionados, o fazem significar.

Considerando as experiências de mundo com a palavra (BAKHTIN, 1992), os textos terão perspectivas e mobilização de interpretação diferentes, dispersas e divergentes, já que se mantém em voga a complexidade constitutiva das pessoas que compõem a sala de aula. Há que se lembrar, também, uma localização de sentidos vigorada pela relação leitor/a – autor/a – texto –, condição que torna situado, posicional e subjetivo o plano de interpretação. O texto escrito da forma como foi escrito e a forma de se lê-lo contribuem para a leitura como produção de dissenso. Com isso, os conflitos aparecem e podem ser plenamente comuns e mediáveis sob problematizações.

Além disso, do ponto de vista intercultural, é no trabalho com “temas quentes” que a discórdia de interpretação surge e, ao mesmo tempo, “diferentes saberes e práticas precisam entrar em diálogo”. Conseqüentemente, por intermédios dessas práticas o trabalho de tradução transcultural deve se realizar (OLIVEIRA, 2008). Segundo Santos (1995, p. 102), imagens desestabilizadoras configuram-se como textos críticos colaboradores para a constatação da dominação e dos processos de reconstituição identitária que a ela se contrapõem, sendo possível ampliar a “formação de subjetividades inconformistas”.

A educação linguística crítica docente reside no fato de não compreender os textos como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. Para isso, há que se destacar que o conteúdo desses textos estão para além do diálogo com as realidades discentes no exercício de leitura e interpretação. Segundo Oliveira (2008, p. 103), precisa se voltar à “constituição de saberes práticos inconformados com as iniquidades sociais e as opções históricas que as tornaram possíveis”.

Viver e não mais ensaiar a língua

Uma das principais rupturas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula pode se estabelecer no tratamento da linguagem como fenômeno coligado à vida de cada um/a dos/as estudantes. Nesse seguimento, aspectos de diversidade linguística e cultural poderiam se balizar por entre os conteúdos. Essa apreciação daria conta de espontaneamente transdisciplinarizar o trabalho com a língua sob procedimentos pedagógicos de transposição didática, conforme os manuais orientam, ao invés de se preservarem as caixinhas.

Quando não dissociamos língua de vida social, a metalinguagem do que se realiza em sala de aula acaba por potencializar a compreensão de conteúdos, os quais fluem em sentidos

reais e concretos entre as pessoas que ali compartilham vida. Tornam-se quase palpáveis e, por isso, despertam interesse. Nessa relação, não há como o/a professor/a de língua portuguesa não ultrapassar o nível das fragmentações curriculares e das áreas de conhecimento em busca de uma integral aprendizagem, isto é, de uma aprendizagem complexa.

Separar língua de vida social continua sendo uma tentativa pedagógica fracassada, equivalente a particionar conteúdos de linguagem dela própria, a desmembrar corpos de mentes que se manifestam em linguagem, a separar processos educacionais de vida social. Nas palavras de Oliveira (2008, p. 13), “cada um de nós é uma rede de sujeitos gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos nos diferentes espaços estruturais a nos constituírem”. Por isso, afirma mais adiante, precisamos valorizar “o conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso (OLIVEIRA, 2008, p. 17).

Da prática comum de ensaio ocorrida em aulas de línguas, é urgente passarmos a viver em linguagem. Reproduzir um diálogo do livro didático personificando personagens serve apenas para alguns momentos de teatro na escola, mas não dá conta de nossa subjetividade acontecendo em meio às relações sociais que construímos e das demandas que tudo isso traz. Precisamos nos ver e nos reconhecer enquanto brasileiros/as goianos/as etc. em sala de aula pela língua que usamos.

O caminho da tradução, segundo Santos (2004), é uma alternativa para se criar inteligibilidade sobre um mundo diverso e plural que só surge se cada vida discente passar a ser reconhecida e afirmada em sala de aula. Trata-se de um trabalho técnico, político e emocional envolvendo culturas ausentes que paradoxalmente estão presentes em sala de aula. Traduzir, em meio ao universo de diferenças sociais existentes em sala de aula professando valores, e em meio às práticas de injustiça legitimadas pelo desperdício que o/a docente confere às experiências, pode nos ser a única forma de emancipação e transformação social que buscamos. Aula de português também serve para trazer à existência os diferentes mundos, especialmente aqueles invisibilizados, independentemente dos motivos. Para tal, as experiências precisam ser compartilhadas.

É urgente, conforme apontam os estudos sobre letramento, pegar o que está lá fora e estudá-lo dentro da escola (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018). Com isso, estaríamos literalmente ‘falando a mesma língua’ discente. Outros letramentos, assim como outras narrativas e histórias de vida, às bordas, marginalizadas, precisam constar como repertório de sentidos e aspectos linguísticos a serem explorados em aulas de língua portuguesa, porque se configuram como conhecimento válido para incorporar como conhecimento paradigmático do pensar e do viver.

O histórico das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil, entre outras circunstâncias, infelizmente nos fez desmotivados/as a confiar na língua que vivifica a identidade dos/as estudantes em sala de aula. Há uma língua do não-ser em que o privilégio gramatical, em diferentes contextos, teima em pormenorizar letramentos que extrapolam os muros institucionais e que não provêm da letra. Sob ela há uma racionalidade que atravessa procedimentos pedagógicos e linguísticos, excludentes e bastante negligentes por não legitimar o que os/as alunos/as criam e usam para dar sentido às suas experiências.

A mesma homogeneidade firmada no proceder pedagógico de tratar os/as alunos/as como se fossem todos/as iguais, sem idiosincrasias, discretamente estabelecida no aplicar da gramática como referência exclusiva de conhecimento de língua portuguesa, é a que nos acompanha em nosso cotidiano e investe em travestir e/ou rechaçar as diversidades sociais existentes. A uniformização de qualquer processo linguístico e pedagógico para com as pessoas envolvidas é a certeza de que as diferenças e desigualdades serão negadas, porque não se consideram as singularidades.

Considerações Finais

Como podemos perceber, todas as ações apresentadas resvalam-se em paradigmas linguísticos e/ou pedagógicos, uma vez que estamos confrontando ‘mediação’ com ‘transmissão’

de conhecimentos, 'língua' com 'gramática' etc., ao problematizar ações de linguagem/língua docente em sala de aula. Não procurar por transformações implica em continuar na zona de conforto de quem vê o prejuízo e tão somente dele reclama ou por ele se lamenta.

No Quadro 1, sintetizo algumas dicotomias já discutidas e/ou reiteradas a partir de estudos, as quais nos permitem, por se instituírem estanques, acompanhar fluxos comuns à práxis de ensino/aprendizagem de língua portuguesa em contexto brasileiro.

Quadro 1. Práxis existentes no ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil

Abordagem tradicional	Perspectivas contemporâneas
Língua	Fala
Gramática	Interação
Estruturação	Sentido
Análise dedutiva	Análise indutiva
Fonologia/Morfologia/Sintaxe/Semântica	Fonologia-Morfologia-Sintaxe-Semântica
Tipologia	Gênero
Homogeneidade	Heterogeneidade
Prescrição de língua	Descrição de língua
Frase	Texto/Discurso
Compartimentalização	Hibridismo
Modelo	Repertórios
Reprodução/Repetição	Autoria/Criação
Forma	Função
Referência	Uso
Ação verticalizada	Ação horizontalizada
Letramento	Letramentos

Nenhum dos aspectos apresentados necessariamente precisa se sobrepor metodologicamente a outro, para validar algum modelo de práxis futuro. Se a práxis se nutre de projetos cognitivos locais, de conhecimento e conduta voltados à relação social em diversos âmbitos, e se a abordagem de ensino de línguas é pautada por perspectivas que se faz via mediação em linguagem, todo procedimento deve ser tratado de forma sazonal, porque estamos lidando com interação e cultura, portanto, com contextos. Não se constitui uma receita a problematização aqui, o propósito se restringe à transcendência de um conhecimento-regulação para um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2007). Para isso, as dicotomias apresentadas constituem como repertório passível de reflexões conforme a localização de ensino para posterior mobilização, inclusive a ser religadas.

Aula de português se faz de uma perspectiva situada. As concepções de linguagem bakhtinianas e as teorias pedagógicas vygostkyanas já evoluíram no sentido de pensar a relevância do conhecimento social e interativo em sala de aula. Os novos modos de vida nos apresentam a urgência de sensibilidade à pluralidade e à hibridização. Toda essa conjunção nos alerta para uma demanda a ser efetivada a qualquer momento, conforme a reflexão docente sobre cada ação de ensino/aprendizagem.

A educação linguística docente, aqui, caracteriza-se por questionar o pronto e já estabelecido em aulas. Não significa substituir ou sobrepor verdades, que são relativas e provisórias. A criticidade está em pensar para além e apresentar outras possibilidades de significação para o que temos, até então. Como qualquer perspectiva, necessita de reflexão para depois haver adesão, já que envolve desafio que engloba rupturas e implementações. Curiosamente é por

vias de linguagem que passamos a definir contextos de nossas existências em que os paradigmas que estão interiorizados em nossa psique começam a lentamente ruir.

Sabemos que é uma tentativa às bordas, com o propósito de tensionar ideologicamente práticas sociais corriqueiras já consagradas. A tensão existe porque a condição hegemônica geralmente limita possibilidades de se vislumbrarem outras perspectivas. Mas a educação linguística crítica docente deve se constituir como um projeto diário de transformações sociais para a cidadania mais justa e libertária.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Solange Maria de; RESENDE, Viviane de Melo; VIEIRA, Viviane. "Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismo de fronteiras epistemológicas". **Polifonia: Estudos da Linguagem**, 23, 11-28, 2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2006.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de "línguas". **Calidoscópico**, 16 (1), 152-162, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.

GOULART, Treyce Ellen Silva; CAETANO, Márcio; RANGEL, Mary. Narrativas entrecruzadas de professoras negras em terras de Gaudérios. **Revista Margens Interdisciplinar**, 17, 44-58, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/Unicamp, 2005.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, 19, 31-47, 2014.

_____. Repensando o currículo na formação de professores de línguas na contemporaneidade. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, 1, 123-144, 2016.

OLIVEIRA, Hélio Frank de; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18, 451-477, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142.

REZENDE, Tânia Ferreira. O lugar e o papel do português na formação de docentes indígenas da região Araguaia-Tocantins-Brasil. In: SILVA, L. S. D. (Org.). **Comunicação Intercultural – 35: interdisciplinaridade, comparação e compreensão II**. Curitiba: Editora CRV, 2015a. p. 99-123.

_____. Ensino intercultural de português para indígenas. In: BARROS, Déborah Magalhães de; SILVA, Kléber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes Editores, 2015b. p. 79-106.

_____. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Déborah Magalhães de; SILVA, Kléber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes Editores, 2015c. p. 63-77.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, 4, 174-202, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. **Revista del Observatorio Social de America Latina**, 15, 77-90, p. 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHEIFER, Camil Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 919-939, jul-set, 2013.

SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 215 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 05 de abril de 2021.

Aceito em: 15 de abril de 2021.