

A aula de Língua Portuguesa: inquietudes epistêmicas e ressignificações metodológicas

The Portuguese Class:
epistemic concerns and methodological resignification

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Hellen Melo Pereira**

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

Resumo: Este artigo tem como tema a dimensão epistêmica da aula de Língua Portuguesa e se organiza com o objetivo de problematizar eventual proeminência no aprender, defendendo a equalização entre o ensinar e o aprender nesse campo, para o que necessariamente concorre a retomada de conteúdos, em percursos progressivos, nos programas educacionais, delineados a partir de uma concepção de língua como interação social e, por implicação, de léxico e gramática concebidos como a serviço das práticas sociais de uso da língua. A base epistemológica é histórico-cultural e são evocados estudos do Círculo de Bakhtin e do ideário vigotskiano em convergência com essa mesma base. Faz-se uma discussão qualitativa de enfoque documental, a partir de bancos de dados organizados pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. O conteúdo do artigo problematiza a objetificação dos gêneros do discurso e pseudoabordagens de *análise linguística*, além de reiterar a crítica ao normativismo. O eixo que emerge dos resultados é a defesa do tensionamento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos como fundamento teórico para ressignificações no encaminhamento metodológico em se tratando da aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa. Abordagem epistêmica. Ressignificação metodológica.

Abstract: This article discusses the epistemic dimension of a Portuguese Class and how it is set up in order to analyze eventual learning prominences, while establishing the equalization between teaching and learning processes, which unquestionably calls for a broader recapture of contents inherent to the progressive approach adopted by educational programs based on the meaning of language as social interaction and, by implication, of lexicon and grammar conceived as tools for the use of language in the context of social practices. The epistemological basis is historical-cultural, focusing on the Bakhtin Circle and the Vygotskian theory. The Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (Written Culture and Schooling Research Group) database, which is linked to the Federal University of Santa Catarina, was used to elaborate a qualitative research of documentary approach. The content of this article also discusses the objectification of speech genres and the pseudo-approach used for *linguistic analysis*, in addition to reiterating the critique of normativism. The axis that emerges from the results obtained minimizes the tension between everyday concepts and scientific concepts as theoretical basis for the methodological resignification of Portuguese class.

Keywords: Portuguese class. Epistemic approach. Methodological resignification.

Introdução

O que temos conseguido em quase quarenta anos de luta em favor de uma educação em linguagem comprometida com a prática social? Por que ainda temos tido tantas dificuldades para superar o normativismo? Que implicações pedagógicas têm se eliciado nesse tempo de luta? Essas são inquietações que movem este artigo, organizado a partir de vivências do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização – UFSC – em projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas de Santa Catarina.

Vimos convivendo com um crescente desconforto, tanto com o que temos chamado de *gaseificação da aula de Português* (com base em GIACOMIN, 2013; CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017) – uma abordagem com textos marcadamente de livros didáticos em que o enfoque nos conhecimentos gramaticais está rarefeito ou em que se escamoteia o normativismo –, como no que vem sendo chamado de *objetificação dos gêneros do discurso* (GERALDI, 2010).

Em nosso cotidiano de ação acadêmica, na relação com a esfera escolar, temos interagido com professores cuja ação didática é substancialmente marcada por seguranças acerca do que não fazer, as quais são muitas vezes, elas próprias, denegadas, e por muitas dúvidas acerca do que fazer efetivamente. Arriscamos pensar que, a despeito de transcorridas várias décadas dessa luta, persistimos em um entrelugar: de um lado, ainda o normativismo e, de outro lado, a ausência absoluta da abordagem de conhecimentos gramaticais. Este artigo se organiza no desiderato de começar a esquadrinhar um pouco mais a fundo essas inquietudes, assim como possibilidades de ressignificação do quadro que elas compõem.

1 A aula de Língua Portuguesa: pêndulos desassossegadores

Há quase quarenta anos, vimos discutindo a aula de Língua Portuguesa, na esteira dos movimentos que consolidaram a Linguística como área de conhecimento no Brasil. Anteriormente a isso, o foco no normativismo no âmbito da palavra ou da sentença era questão sossegada, sem sobressaltos. Com o advento da escola laboviana, o conceito de *norma* colocou-se em seus complexos desdobramentos, e o normativismo ganhou a condição de proscrito, pelo menos em tese, no território nacional.

Essa proscrição, no entanto, sob vários aspectos e em muitos entornos, estabeleceu-se tão somente como argumento, como máscara de um perfil que se manteve intacto: boa parte de nossos programas escolares da Educação Básica mantém-se definindo, identificando, classificando e flexionando classes gramaticais, funções sintáticas e orações,

na imanência sistêmica. Estudos¹ de nosso Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização sinalizam fortemente para a inequívoca presença do normativismo em muitas escolas, quer visivelmente posto, quer em pseudorrelações com as práticas sociais.

O conceito de *análise linguística*, sobretudo em Geraldi (1984, 1997), surgiu há algumas décadas como caminho possível para a contraposição ao normativismo. Em nossa compreensão, esse conceito tem intrínsecas relações com as diferentes vertentes das análises do discurso² e, considerada essa relação tal qual a vemos, a dimensão epistêmica da abordagem gramatical perde razão de ser, dada a base discursiva do conceito em tela. Desse modo, o foco se coloca na aprendizagem, que ganha lentes de proeminência no cotejo com o ensino, colocando-se em xeque a equalização *ensino e aprendizagem*. Trata-se, aqui, de nossa contraposição ao ideário do *aprender a aprender* e a seus correlatos³, fundamentos em que se coloca o protagonismo na figura do estudante, denegando-se, em grande medida, a importância do professor no processo de ensinar.

Equalizar, assim, implica reaver a relação de equilíbrio entre o ensinar e o aprender, compreensão que decorre de nossa filiação vigotskiana (VYGOTSKI, 2013 [1931]), segundo a qual o desenvolvimento humano implica interação do sujeito com um interlocutor mais experiente quanto ao objeto de conhecimento em foco na relação entre ambos. Assim considerando, compartilhamos com Geraldi (2010) a necessária crítica que faz à objetificação dos gêneros do discurso, mas nos distinguimos dele quando defende essa proeminência no aprender, concebendo o processo educacional “[...] como lugar de aprendizagem [no qual] o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola, e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente [...]”. Prossegue o autor: “[...] como os objetos [de ensino] não são fixados, não há como seriá-los.” (GERALDI, 2010, p. 77).

Isso posto, entendemos que os estudos sobre *análise linguística* têm sido fecundos desde então para que transcendêssemos um tempo de assossego normativista. A questão que se coloca, porém, é o que nos parece ser uma gaseificação da abordagem nos conhecimentos gramaticais (com base em GIACOMINI, 2013; CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017) decorrente do que reputamos ter sido/vir sendo uma compreensão pouco clara do que se entende efetivamente por *análise linguística*. Geraldi (1997) propõe esse conceito fazendo-o de modo bastante genérico, em coerência com suas próprias proposições, tangentes a ter como orientação “[...] os acidentes, os acontecimentos, os acasos [...]” na

¹ Catoia Dias (2016); Cassol Daga (2016); Pereira (2014).

² Geraldi (1997), nos textos que o projetaram, a exemplo da obra aqui em menção, parece-nos bastante próximo dos estudos da chamada Análise do Discurso Francesa.

³ A exemplo da chamada *pedagogia de projetos*, assim como da pedagogia de competências e pedagogias ativas afins (com base em DUARTE, 2004).

abordagem dos textos na escola (GERALDI, 2010, p. 77). Sob essa ótica, o conceito em questão ganha uma substantiva amplitude de interpretação, na qual entendemos estar sua fecundidade: o acontecimento. Trata-se, aqui, do devir, do fortuito, do inesperado, os quais, para esse linguista brasileiro, não constituem obstáculos para a educação em linguagem; ao contrário, fazem-se sua pauta.

Por outro lado, porém, como o próprio autor adverte, quando da crítica à objetificação dos gêneros do discurso, a esfera escolar parece precisar de novos assossegamentos, fazendo-o agora, pela definição, identificação e classificação dos gêneros do discurso. Como entendemos hoje amplamente sabido, essa objetificação implica tornar objeto ontológico o que, na origem teórica, não o é. Nesse processo, os gêneros do discurso – contrariamente a como os toma Bakhtin (2003 [1952-53]) – são reificados, sob um tratamento que os abstrai da prática social em nome dos mencionados identificação, classificação e esquadrinhamentos afins, intrinsecamente afetos ao que é da ordem da ontologia e não da prática social. São exemplos dessa reificação as figuras a seguir, referentes a livro didático organizado pela lógica da objetificação dos gêneros. Nelas, o gênero conto ganha classificação sistêmica como “conto popular em verso”, “conto popular em prosa”, “conto em prosa poética”, “conto e realidade” – torna-se sistêmico o que, na origem (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), é dialógico.

Figura 1 – Ano escolar – 6º ano
Organizado pela classificação do gênero conto (Excerto 1 do Sumário)

sumário	Introdução • Língua: diversidade e unidade, 10	
	Unidade	Contos da tradição oral
	Ponto de partida, 19	Capítulo 2 • Conto popular em verso e conto popular em prosa, 48
	Capítulo 1 • Causo/Conto, 20	Leitura 1 – A panela..., Pedro Bandeira, 49
	Leitura – O bisavô e a dentadura, Sylvia Orthof, 21	>> Interpretação do texto, 51
	>> Interpretação do texto, 23	Compreensão, 51
	Compreensão, 23	Conversa em jogo: levar vantagem?, 52
	Conversa em jogo: respeito ao idoso, 23	Linguagem do texto, 53
	Linguagem do texto, 23	A linguagem no conto popular, 53

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 6)

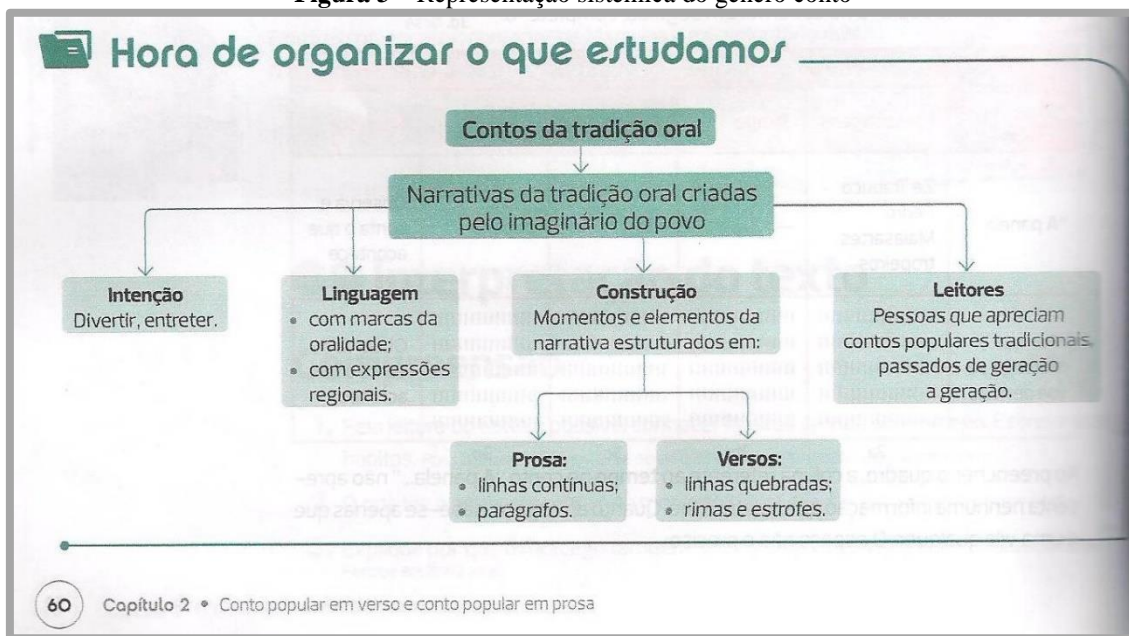
Figura 2 – Ano escolar – 6º ano
Organizado pela classificação do gênero conto (Excerto 2 do Sumário)

Unidade 2		Conto: imaginação e realidade	
Ponto de partida, 83		Capítulo 4 • Conto e realidade, 110	
Capítulo 3 • Conto em prosa poética, 84		Leitura – A menina e as balas, Georgina Martins, 111	
Leitura – O sabiá e a girafa, Leo Cunha, 85		>> Interpretação do texto, 113	
>> Interpretação do texto, 87		Compreensão, 113	
Compreensão, 87		Conversa em Jogo: quase triste?, 114	
Conversa em Jogo: o que faria você feliz?, 87		Construção do texto, 114	
Linguagem do texto, 88		O veículo ou suporte do conto: o livro, 114	
Jogos sonoros, 88		Momentos da narrativa/enredo, 116	
Sentidos, 89		Elementos da narrativa, 116	
Construção do texto, 91		Linguagem do texto, 118	

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 7)

Esse tornar sistêmico o que é, na origem, dialógico nos parece ainda mais evidente na Figura a seguir, do mesmo livro didático: tendo discutido o gênero, as autoras, ao final de cada capítulo, valem-se de uma representação sistêmica para “organizar” o que foi estudado. Não se trata, aqui, de denegação, por si só, do que é da ordem do sistêmico, tampouco da sua importância nos estudos da língua, relevância que contemplamos na proposta de *Integração Didática* mencionada no final deste artigo. Trata-se, sim, do equívoco de tomar sistemicamente o que é originário de uma abordagem teórica bakhtiniana cuja fundamentação é a prática social. Eis aqui, a nosso ver, a materialização da corruptela epistemológica de que trata Geraldini (2010). Isso posto, mantemo-nos apenas na menção a esta Figura 3, sem veicular outras figuras análogas. É importante mencionar, porém, que cada final de capítulo da coleção didática em alusão as contém, havendo representações tais para as demais classificações do conto e de outros gêneros objetificados pelas autoras.

Figura 3 – Representação sistêmica do gênero conto



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 60)

Em que pese a relevância da problematização de uma abordagem como essa, nosso objetivo, na presente publicação, não é nos atermos a ela, porque já o fizemos em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016) e Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017). Na articulação com tal objetificação dos gêneros, é nosso propósito agora avançar na menção àquilo que tributamos colocar-se em um entrelugar na aula de Língua Portuguesa – entre o normativismo ainda vigente, de um lado, e a ausência de abordagem gramatical, de outro: nesse entrelugar estariam propostas de pseudoanálise linguística. Essa pseudoanálise linguística nos parece materializada na Figura a seguir, na qual, para um leitor desavisado, haveria um enfoque gramatical articulado às práticas sociais. Segue a Figura.

Figura 4 – Pseudoanálise linguística
Abordagem de livro didático de nono ano escolar

A língua em foco

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

CONSTRUINDO O CONCEITO


Leia o cartum ao lado, de Caco Galhardo.

1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Júlio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

a) Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.

b) O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.

c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?
O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).



(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

18

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 18)

Nesta Figura 4, os autores do livro didático de nono ano apresentam um *cartum* como desencadeador do estudo das orações subordinadas substantivas. Na sequência desta página aqui retratada em Figura, segue uma abordagem sentencial classificatória dessas orações, completamente dissociada do próprio *cartum* apresentado, como mostramos na Figura 5 a seguir. Nela, os autores prosseguem no enfoque ao *cartum* como recurso para chegar à conceituação de tais orações. Ainda que imagem de página inteira, cabe o risco da veiculação dela, em nome de sua relevância:

Figura 5 – Conceituação das orações subordinadas substantivas
Livro didático de 9º ano escolar

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

"Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais..."

a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
Há dois verbos: revelar e acasalar. Portanto, há duas orações.


b) Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.

3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: "Estudo revela algo".

a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
verbo transitivo direto

b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
objeto direto

c) Portanto, no período "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais", qual é a função sintática da oração "que humanos acasalaram com neandertais"? objeto direto



CONCEITUANDO

No cartum, o enunciado correspondente à notícia dada na televisão é um período composto por subordinação e formado por duas orações.

Compare-o com um período simples equivalente:

VTD OD	VTD OD
Estudo revela algo.	Estudo revela <u>que humanos acasalaram com neandertais.</u>
	or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- nos dois períodos, a forma verbal **revela** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- no período simples, o objeto direto de **revela** é o termo **algo**;
- no período composto, o objeto direto de **revela** é uma oração inteira – **que os humanos acasalaram com neandertais** –, que equivale a um substantivo e, por isso, é classificada como **oração substantiva objetiva direta**.

Assim, concluímos:

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.

Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo.

Veja ao lado.

Nem imagino	se quem por que como quando onde	comprou outro carro.
-------------	---	----------------------

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 19)

O foco no *cartum* está, pois, nesta condição: desencadeador do estudo. Em que pese essa óbvia e já amplamente criticada menção ao gênero – décadas atrás, ao texto – como pretexto para estudos sistêmicos (LAJOLO, 1993, 2009), uma questão adicional merece atenção aqui: a equivocada relação estabelecida pelos autores nessa pretensão de apêndice, sob a qual surge a prática social. Detenhamo-nos nela.

Como o texto do próprio *cartum* deixa claro na Figura 5, a subordinação substantiva “que humanos acasalaram com neandertais” é parte do gênero notícia, oração que, como o balão de fala indica, tem origem no televisor: no *cartum*, alguém dá uma notícia ao telespectador e se vale da subordinada substantiva para tal. A relevância gramatical para os sentidos do *cartum* está na ironia da fala da personagem – “Grande novidade!” – e não na subordinação. A conformação léxico-gramatical, funcional e discursiva da ironia, todavia, não recebe atenção ali.

Parece-nos amplamente sabido que a oração subordinada substantiva objetiva direta – classificação da sintaxe tradicional – é relevante para o gênero notícia por conta, dentre outras implicações, da necessidade de esse gênero da esfera jornalística reportar o discurso alheio tomado como fonte do conteúdo noticiado. E reportar o discurso alheio, com todas as suas implicações dialógicas (BAKHTIN, 2010 [1929]), requer verbos *dicendi*, os quais, nessas ambientações sintáticas, suscitam tais subordinações. Esse nos parece um dentre muitos exemplos de como um olhar docente desavisado pode compreender como *gramática no texto* ou *análise linguística* abordagens tais – considerada a significativa opção docente por essa coleção na Educação Básica⁴ –, o que sugere, ainda, endosso de tal coleção, nessas condições, por avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático.

Assim considerando, entendemos flagrantemente problemático o modo como os conhecimentos gramaticais tendem a ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa, o que vem dando guarida para uma equivocada crítica, por parte de formalistas, de que uma abordagem ancorada nas práticas sociais tangencia o estudo da língua⁵. Pode, sim, haver tangenciamentos, mas por inadequações metodológicas e não pela filiação epistemológica, tendo presente, para mencionar apenas dois exemplos, Bakhtin (2003 [1952-53]) e Bakhtin (2013 [1940-45]), em que a dimensão léxico-gramatical das práticas sociais é objeto de cuidada atenção. Desse modo, seguramente não é a fundamentação epistemológica nas práticas sociais a origem do problema, nem tampouco a abordagem formalista biologicista a sua solução.

⁴ Essa é uma das coletâneas de livros didáticos da área de Língua Portuguesa mais utilizadas no Brasil, segundo dados do Plano Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: jun. 2017.

⁵ Do que nos parece recente exemplo Oliveira e Quarezemin (2016).

2 A aula de Língua Portuguesa: em busca de reaver uma dimensão conceitual

Convergemos, sob inúmeros aspectos, com Geraldi (1997; 2010), o que também decorre das bases bakhtinianas que conferimos a nossos estudos no Grupo de Pesquisa de que fazemos parte. Ainda em convergência com esse autor (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006), compõe nossa ancoragem também o pensamento vigotskiano. E, sob esta última filiação, não nos parece possível conceber a aula de Língua Portuguesa senão por uma perspectiva epistêmica⁶. Vygotski (1982 [1934]) é pródigo na defesa da importância de a escola tensionar *conceitos cotidianos* com *conceitos científicos* na busca pela autorregulação da conduta dos sujeitos em processos de desenvolvimento humano.

Entendendo amplamente conhecido esse tensionamento, sublinhamos o movimento dialético de que ele se constitui. Segundo o psicólogo bielorusso (VYGOTSKI, 1982 [1934]), o desenvolvimento humano implica apropriação conceitual, o que se dá pelas relações entre *conceitos cotidianos* – exauridos de experiência, neste caso os usos cotidianos da língua – e *conceitos científicos* – exauridos de abstração, neste caso a metalinguagem. Ambos os conceitos se tensionam em espiral, com idas e vindas, de modo que as vivências dos sujeitos em sua realidade imediata relacionam-se dialeticamente com os produtos culturais historiados – para as finalidades deste artigo, a ciência linguística e a arte literária. Esse tensionamento objetiva que tais sujeitos possam transcender sua realidade imediata na compreensão de seu tempo histórico e de outros tempos distintos dele, razão pela qual, em nossa compreensão, existe a escola e, por implicação, considerado o tema deste artigo, existem as aulas de Língua Portuguesa. Concebemos que esse pilar do pensamento do psicólogo russo suscita equalização entre ensino e aprendizagem, o que Vygotski (2012 [1931]) trata como instrução.

Essa equalização, por sua própria lógica e em compatibilidade com posicionamentos que anteriormente assumimos neste artigo, denega proeminência na aprendizagem, tanto quanto proeminência no ensino; busca equilibrá-los, o que remete à arquitetura bakhtiniana *eu-para-mim, eu-para-o outro, o outro-para-mim* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). O sujeito em processo de desenvolvimento e o interlocutor mais experiente no objeto de conhecimento em estudo interagem no movimento dinâmico-causal em que este último heterorregula a conduta daquele primeiro, até que aquele possa autorregulá-la (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Sob essa perspectiva, importa haver a apropriação dos objetos culturais em

⁶ Em alinhamento com Amorim (2006, 2009), entendemos que o pensamento bakhtiniano não abre mão da dimensão conceitual, fazendo-o em uma perspectiva que evoca traços fenomenológicos: a *pravda* importa, mas ela não existe sem a *istina* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

estudo – neste caso, objetos culturais atinentes à educação em linguagem – para que a autorregulação da conduta se consolide, e isso requer abstração conceitual.

Sob essa filiação, colocamo-nos em favor da existência de objetos de conhecimento atinentes ao léxico e à gramática como constitutivos de programas de ensino na educação em Língua Portuguesa; logo, entendemos necessário haver conteúdos de ensino previstos para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Obviamente não se trata, aqui, do normativismo das classes de palavras, das funções sintáticas e afins, no inócuo e já mencionado percurso de definição para identificação, com o fito de posterior classificação e flexão. Trata-se de estudar conceitualmente o léxico e a gramática da língua como recursos linguísticos que compõem os enunciados nos diferentes gêneros do discurso nas mais variadas esferas da atividade humana.

Quanto a essa necessária servilidade do sistema em favor dos usos sociais da língua, Bakhtin (2003 [1952-53], p. 269) entende que “[...] a escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” O filósofo russo recomenda, pois, que formas gramaticais e usos dessas formas não sejam mutuamente impenetráveis, nem sejam mecanicamente substituídos um pelo outro, devendo “[...] combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua.” E arremata: “Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros do discurso pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica”.

Nessa discussão, o autor insiste: “Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração: escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha.” Para ele, enfim, “A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo de nosso discurso. [...] O gênero escolhido nos sugere os tipos e os vínculos composicionais.” (p. 286, grifos do autor).

Já em outra obra, em que está discutindo exatamente suas vivências no ensino das orações subordinadas na esfera escolar, Bakhtin (2013 [1940-45], p. 39-42) escreve: “O professor verifica em que medida o objetivo do trabalho foi alcançado [...], levar os estudantes a empregarem essas formas em sua linguagem oral e escrita.” E, mais adiante, no mesmo trecho: “A sintaxe do período composto deve ser acompanhada do começo ao fim pela análise estilística.” Aqui, parece-nos clara a articulação entre episteme e prática social.

A perspectiva vigotskiana, por sua vez, considera que “[...] o desenvolvimento [humano] consiste na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do

próprio pensamento.” (VIGOTSKI, 2001⁷ [1934], p. 279-283) e que “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza.” Ainda:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo, manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos [...] são o campo em que a tomada de consciência, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade [...] para todos os outros campos do pensamento [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 290).

Entendemos necessária, nesta abordagem, a ressalva a eventual equivocada leitura estruturalista desse autor, leitura que, em nossa compreensão, só pode ser feita por quem desconhece a obra em suas bases. O autor bielorrusso lida com a dialética gênese/forma/função, na busca por compreender o movimento dinâmico causal de modificação da conduta por meio do qual se processa o desenvolvimento humano, sempre no enfoque da humanização – compreendida pela apropriação da cultura humana –, distinta da – mas tensionada com a – hominização – compreendida como condição biológica de exemplar da espécie. O percurso de humanização tem o desiderato da emancipação humana; logo, dissocia-se de uma filiação no positivismo especulativo do estruturalismo como tal (com base em VYGOTSKI, 2013 [192-;193-]).

Marcado esse zelo de leitura, retomamos a defesa de que a autorregulação da conduta, evocada nessas remissões às obras do autor, requer a apropriação conceitual, tendo presente que, em sendo conceitualmente abstraído o objeto de conhecimento, ele pode ser evocado nas mais diferentes circunstâncias em que se materializarem usos cotidianos nos quais ele está dialeticamente implicado. Sejam mais específicas: uma apropriação conceitual das nominalizações e das pronominalizações, em processos de referenciação na composição da cadeia textual, em diferentes gêneros do discurso nas mais variadas esferas da atividade humana, por exemplo, faculta aos sujeitos o agenciamento dessa abstração

⁷ Nas citações diretas, diferentemente das menções indiretas, usaremos a tradução de Paulo Bezerra para o português, publicada pela Martins Fontes em 2001. Nas indiretas, preferimos nos manter na tradução madrilena, publicada em *Obras Escogidas*.

conceitual para autorregular a conduta, nos usos da língua, nas interações sociais nessas mesmas esferas. Dizendo de outro modo: poder operar conceitualmente com questões tais cria condições para que o sujeito não lide com esses usos a partir tão somente de seu conhecimento tácito como falante da língua. Permite a ele que opere conceitualmente com tais usos, monitorando conscientemente – e tomamos *consciência*, aqui, nos sentidos vigotskianos do conceito – o modo como interage com o outro por meio da língua (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]).

Uma abordagem de tal ordem, contudo, tem elevados custos nos processos de habilitação docente, porque requer um percurso de formação por meio do qual o sujeito efetivamente se aproprie da conformação léxico-gramatical da língua no âmbito das práticas sociais⁸. Isso implica ter presente que disciplinas formalistas nos Cursos de Licenciatura em Letras precisam ser inteiramente ressignificadas, tanto quanto implica que disciplinas enunciativistas também o sejam, de modo a criar condições para os licenciados egressos compreenderem – e nos mantemos no exemplo dado – que as nominalizações e pronominalizações têm conformações estruturais e funcionais que se delineiam como tais porque estão exclusivamente a serviço das enunciações histórico-culturalmente situadas, e que tais enunciações não podem se historiar sem recurso a essas mesmas nominalizações e pronominalizações, porque usar a língua implica referenciar o mundo, e não é possível fazê-lo fora de tais recursos léxico-gramaticais.

Com isso, estamos defendendo uma habilitação profissional que forme professores capazes de, na esfera escolar, delinear programas de ensino que tenham uma concepção de *língua* como interação social por base (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) e, por implicação, mantenham uma orientação metodológica em que os gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana sejam a tônica – não conceitualmente, mas processualmente. Tal movimento exige compor objetivos de ensino e de aprendizagem nos quais o monitoramento dos sujeitos nesses usos da língua, em tais gêneros em tais esferas, constitua a busca maior.

Não entendemos que seja possível abrir mão de ensinar, nem tampouco abrir mão da dimensão conceitual – sob o enfoque vigotskiano – das aulas de Língua Portuguesa. O desafio nos parece ser o já mencionado tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VYGOTSKI, 1982 [1934]), de modo que a metacognição⁹ esteja a serviço da prática social,

⁸ Em Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017) e em Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), discutimos possibilidades para tal.

⁹ Para as finalidades deste artigo, entendemos por *metacognição* exatamente tal tensionamento entre *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos*, dada a possibilidade de, nesse tensionamento, tratarmos metalinguisticamente o que é do escopo do *linguístico*, sem, contudo, descurar desse mesmo *linguístico*. Tal compreensão nos afasta do conceito de *epilinguístico* (GERALDI, 1997), porque, com base em Vygotski (1982

sem a qual está sobejamente dado que tal metacognição não faz sentido. Por outro lado, importa colocar em xeque um enfoque na prática social que se encapsule no cotidiano porque se vê destituído do tensionamento com o que é da ordem do conceitual. Neste último caso, o usuário da língua fica à mercê de ter sua conduta heterorregulada sempre que a interação social da qual venha a participar transcenda os limites de seu cotidiano imediato. Seguramente a escola é a instituição historicamente incumbida de empreender um processo em que paulatinamente o sujeito possa autorregular a sua própria conduta, neste caso em se tratando da língua portuguesa nas diferentes práticas sociais a que se presta.

Isso nos leva a conceber programas de educação em linguagem em que haja, sim, conteúdos elencados, os quais seguramente não são nem o normativismo, nem listas de gêneros, tampouco *leitura/escuta/produção textual oral e escrita*, tendo presente que os gêneros constituem a atividade mediadora e não são conteúdos de ensino na Educação Básica e que a compreensão e a produção textuais são processamentos da linguagem e, da mesma forma, não são conteúdos de ensino. Defendemos, ainda, um desenho progressivo nesses conteúdos, dissociados, reiteramos, do normativismo.

Entendemos que tal desenho deva considerar três grandes movimentos léxico-gramaticais (com base em CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017; FLORIANÓPOLIS/SC, 2016¹⁰): (i) a referenciação do mundo no texto por meio dos recursos de nominalização, pronominalização e seus adjacentes; (ii) a predicação sobre esse mesmo mundo, por meio dos recursos da ordem dos constituintes verbais e seus adjacentes; e (iii) a conectividade entre referenciação e predicação, em seus diferentes desdobramentos. Entendemos – e vai aqui o mais importante – que essa abordagem tríplice só faz sentido se tomada na cadeia ideológica, portanto sempre no âmbito dos textos nos gêneros do discurso, condição necessária para que efeitos de sentido sejam conhecidos e problematizados. Entendemos, ainda, que a mencionada progressão dos conteúdos, nessa tríplice constituição, precisa ser delineada no âmbito do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

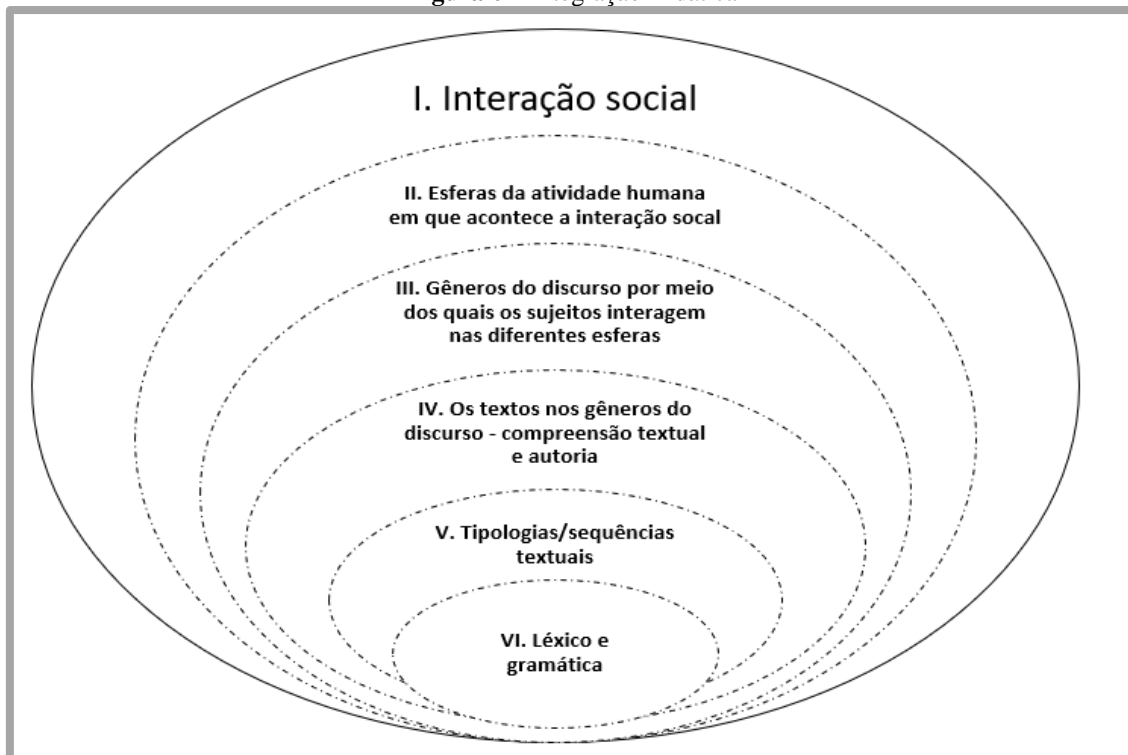
Esse enfoque, que vimos nomeando como *Integração Didática* (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017), é uma proposta metodológica para aulas de Língua Portuguesa que consiste em ter a interação social como pontos de partida e de chegada do ensino e da aprendizagem. Como diagramamos na Figura 6 a seguir, o professor parte de um problema

[1934]), compreendemos que, no mencionado tensionamento, a metacognição se justifica exatamente porque não descarta a intrínseca relação com o cotidiano, portanto com os usos da língua. Eis, mais uma vez, nossa filiação *epistêmica* e não *discursiva*.

¹⁰ Nosso Grupo de Pesquisa compôs a Coordenação da produção da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do município de Florianópolis/SC na versão de 2016, texto no qual propusemos esses movimentos.

linguístico socialmente relevante na *interação social*¹¹ (a corrupção política, por exemplo); situa esse problema em *esferas da atividade humana* (esfera científica – suscitando a ciência política – e esfera jornalística – suscitando o cotidiano, por exemplo); destaca *gêneros do discurso* por meio dos quais a interação social historia tal problema relevante nessas esferas (o ensaio, na esfera científica; a notícia, na esfera jornalística, por exemplo); propõe leitura de *textos* nesses gêneros, textos no âmbito dos quais se problematiza como *léxico e gramática* consolidam *tipologias textuais* prevalentes, de modo a dar conta dos propósitos da interação social por meio desses gêneros nessas esferas. Segue a Figura:

Figura 6 – Integração Didática



Fonte: FLORIANÓPOLIS/SC (2016)

Nessa representação, assim, a interação social é a razão do trabalho com Língua Portuguesa, concebida nas *esferas da atividade humana* e nos *gêneros do discurso*, os quais facultam essa interação em tais esferas. Os *textos* são tomados como constitutivos dos

¹¹ Utilizamos, aqui, os seis constituintes da Figura 6.

gêneros – sua dimensão verbal (com base em VOLÓCHINOV, 2013 [1930]) –, e as *tipologias textuais* colocam-se como componentes da textualidade, constituídas, por sua vez, por *léxico* e *gramática*. Os círculos concêntricos se delineiam por pontilhados, sugerindo o movimento de idas e vindas, que tensiona todos os constituintes. A dimensão conceitual, enfoque epistêmico da aula de Língua Portuguesa, se posiciona no círculo menor de todos, cuja existência só é possível e só se justifica no todo dos demais círculos.

Nessa discussão, uma etapa posterior se coloca como fundamental: o desdobramento, em progressão, dos três vértices anteriormente mencionados – (i) a referenciação, (ii) a predicação e (iii) a conectividade entre ambas. Reiteramos a compreensão de que esses desdobramentos constituiriam os conteúdos de ensino ao longo da Educação Básica e que teriam de ser definidos a serviço de objetivos claramente comprometidos com a prática social, do que é central: “Educar-se para o monitoramento e para ampliação de vivências com a língua portuguesa nas interações sociais por meio de compreensão e da autoria em textos nos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana.” (FLORIANÓPOLIS/SC, 2016, s.p.). Sob esse objetivo geral e mantendo-nos no exemplo que vimos mencionando, teríamos, nos programas de ensino, algo como:

Figura 7 – Exemplo de excerto de programa de ensino para Língua Portuguesa¹²

Enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da <i>compreensão</i> e da <i>autoria</i>				
(Os conhecimentos gramaticais não são tomados com fins em si próprios, mas a serviço do monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.)				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
6.1 Apropriar-se de recursos nominais e pronominais usados para referenciar o mundo no texto no âmbito do <i>gênero do discurso</i> nas esferas da atividade humana: a articulação entre artigos, expressões substantivas, pronomes e expressões adjetivas na tessitura textual.		Os grupos nominais na cadeia referencial ¹ : artigo/pronome ± substantivo/expressão substantivada + adjetivo [locuções]	Retomar	Retomar
6.2 Apropriar-se de recursos verbais usados na progressão textual nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana: a) os tempos presentes e futuros na argumentação, na explicação e na exposição; b) os tempos pretéritos e futuros na narração; c) o modo imperativo e os infinitivos na injunção e na persuasão.			O verbo na predicação: Verbo [+complemento] + <u>adverbializações</u> IndPt1 ² e IndPt2 na narração IndPt3 – composto – na narração <u>IndPr</u> e <u>SubPr</u> na argumentação, na explicação, na exposição e na descrição SbPt1 e IndFt2 na argumentação <u>SbFt</u> e IndFt1 na argumentação Imperativo e infinitivos na injunção	Retomar

Fonte: Adaptado de PC/FLORIANÓPOLIS (2016)¹³

¹² A numeração que consta internamente na Figura 7 corresponde à ordem de organização da Matriz Curricular de Florianópolis/SC (2016) e, se considerados os círculos concêntricos da Figura 6 neste artigo, diz respeito exatamente ao sexto círculo, *léxico e gramática*.

¹³ Este quadro encontra-se, também, em Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017).

Neste quadro, que constitui apenas um excerto exemplificativo, buscamos ilustrar tanto a servilidade do léxico e da gramática à prática social – os conteúdos só fazem sentido se metodologicamente trabalhados em favor dos objetivos a que se prestam – quanto a progressão – prevê-se retomada do já ensinado e, espera-se, também já aprendido, mas não se reiteram os mesmos conteúdos nos diferentes anos escolares, como tendemos a ver em muitos espaços educacionais.

Entendemos que uma articulação dessa ordem – objetivos e conteúdo – exige um encaminhamento metodológico comprometido com a lógica do que vimos chamando *Integração Didática* – conforme Figura 6. Compreendemos que o planejamento da educação em linguagem, na Educação Básica, não pode centrar-se na proeminência na aprendizagem, descurando da equalização com o ensino, sob o risco de incorrer na perversa lógica do *aprender a aprender*, que acolhe o relativismo e tende a favorecer as elites socioeconômicas (com base em DUARTE, 2004). Reiteramos, enfim, que pensar os programas escolares sob uma filiação epistêmica exige o alerta de não reaver o normativismo já inteiramente superado como tese, tanto quanto de não o ocultar em pseudoabordagens, como nas Figuras 4 e 5, assim como fugindo do risco de tornar sistêmico o que é dialógico – Figuras 1, 2 e 3. Fica o risco de defesa de uma filiação epistêmica em tempos de jogos de linguagem e de relativismo culturalista.

Considerações Finais

Retomamos, neste final do presente artigo, tanto as questões que nos impusemos na Introdução – questões de inquietação e não exatamente questões de pesquisa – quanto o objetivo que moveu a escrita dele. Quanto às questões, ei-las: O que temos conseguido em quase quarenta anos de luta em favor de uma educação em linguagem comprometida com a prática social? Por que ainda temos tido tantas dificuldades para superar o normativismo? Que implicações pedagógicas têm se eliciado nesse tempo de luta? Já quanto ao objetivo do artigo, retomamo-lo: Problematizar eventual proeminência no aprender, defendendo a equalização entre o ensinar e o aprender na educação em linguagem, para o que necessariamente concorre a retomada de conteúdos, em percursos progressivos, nos programas de ensino de Língua Portuguesa, delineados a partir de uma concepção de *língua* como interação social e, por implicação, de léxico e gramática concebidos como a serviço das práticas sociais de uso da língua.

Assim retomando, procuramos deixar claro que o objetivo que perseguimos ao longo da nossa discussão, em si mesmo, constitui resposta a essas inquietações. Sejamos mais claras: compreendemos que boa parte das dificuldades que temos tido para avançar ao longo

dessas décadas de busca por resultados mais promissores em nossas aulas de Língua Portuguesa devem-se, tanto – de um lado – à dificuldade de superação do normativismo, quanto – de outro lado – ao que chamamos de *gaseificação conceitual*, processo este que entendemos intrinsecamente vinculado à equivocada *objetificação dos gêneros do discurso*.

Defendemos, pois, ao longo do artigo, um percurso de resgate conceitual, pela via do tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, proposta que se materializa no que nomeamos *Integração didática*. Nesse tensionamento, não descuramos da importância do que é da ordem do sistêmico; ao contrário, concebemos o sistema – aqui reportado como léxico e gramática – como inerentemente a serviço das práticas sociais, o que procuramos diagramar na Figura 6. Fica, assim, o desafio de se ensaiarem ressignificações para tantas e tão entranhadas inquietações no tangente à aula de Língua Portuguesa, sobretudo em um país como o Brasil, no qual pungentes desigualdades socioeconômicas criam obstáculos severos para os sujeitos alijados da plena escolaridade.

Referências

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-44.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 17-44.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53]. p. 261-270.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-45].

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

_____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].

BORGATO, Ana Triconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris*, v. 6. São Paulo: Saraiva, 2015.

CATOIA DIAS, Sabatha. *Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de*

educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.

_____; IRIGOITE, Josa da Silva. Aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 59, p. 255-280, 2015.

_____; CHRAIM, Amanda. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, v. 21, p. 56-78, 2017.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica à apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis*: Área de Linguagens. 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

_____; FICHTER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

GIACOMIN, L. M. *Os conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra*: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

LAJOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global: 2009. p. 99-112.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PEREIRA, Hellen Melo. *O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 1982 [1934].

_____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: António Machado, 2013 [1920-30].

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: António Machado, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]), p. 157-188.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

MARY ELIZABETH CERUTTI-RIZZATTI

Doutora em Letras/Linguística, professora da Universidade Federal de Santa Catarina. CV: <http://lattes.cnpq.br/1763091701093971>. E-mail: ma.rizzatti@gmail.com.

HELLEN MELO PEREIRA

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. CV: <http://lattes.cnpq.br/2995741745967601>. E-mail: hellenmp@gmail.com.