

Linguística e Ensino: uma abordagem da relação entre linguagem e educação na formação de professores¹

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-14

Nathan Bastos de Souza

Introdução

As contribuições que a Linguística tem oferecido ao ensino de língua portuguesa no Brasil, desde sua inserção na década de 1960 no rol dos componentes curriculares nos cursos de Letras, são inegáveis. No final de década de 1970 e começo de 1980 observamos um movimento que gerou uma ressignificação do papel do linguista na sociedade brasileira e, também, um deslocamento epistemológico importante: os problemas brasileiros pediam também respostas. Nesse momento que se elabora um *discurso de mudança* contra um fazer considerado *tradicional* no ensino de língua (Pietri, 2002): era o *boom* da relação entre linguística e ensino (Mendonça, 2012).

O problema que nos ocupa neste capítulo é o *discurso de mudança* assim instalado e suas metamorfoses em três documentos oficiais de ensino de língua portuguesa. Para tanto, o material da análise foi construído com recortes de documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, os quais foram elaborados e cancelados pelo estado brasileiro desde o final da década de 1990.

Nesse sentido, trabalhamos com o primeiro documento dos *Parâmetros curriculares Nacionais* (PCN), aquele promulgado em 1998 e voltado para o ensino de português no Ensino Fundamental II (doravante, PCNEF), o segundo documento dos PCNs, agora voltado para o nível médio (doravante, PCNEM), de 2000, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (doravante, OCEM), de 2006. Os três documentos servem-nos de amostra para essa discussão. Nesse expediente, o objetivo deste texto é estudar o discurso de mudança, historicamente situado na relação entre linguística e ensino de língua materna, com vistas a discutir suas metamorfoses no discurso oficial sobre esse ensino em documentos oficiais.

Desenvolvimento

Desde a chegada da Linguística aos cursos de Letras, nos anos 1960, no Brasil, várias mudanças foram introduzidas no cenário do ensino de língua materna nas escolas. Como sabemos, nosso país atravessava, naquele momento, uma ditadura militar que implicava em condições políticas adversas para qualquer mudança que não envolvesse as decisões do governo.

Com efeito, o modelo desenvolvimentista ditatorial tornou o chamado 1º grau obrigatório com oito anos de ensino e o 2º grau adquiriu um caráter tecnicista, de maneira que os cursos desse nível englobavam uma formação profissionalizante. A disciplina “Português”, como era ensinada nas escolas desde a terceira década do séc. XX, passa a ser chamada de “Comunicação e expressão” (Soares, 2002), sob a influência da teoria comunicativa de R. Jakobson.

No período entre os anos 1970 e 1980 se instalou um duplo clima de crise: política, por um lado, devido às condições da vida democrática brasileira; teórica, por outro lado, dada a inserção da linguística nos cursos de formação de professores de português. Essa nova disciplina apresentava contribuições para as concepções de linguagem e para entender a relação entre o sujeito e a língua.

Nesse ínterim, a chamada “democratização do ensino” fez com que outro alunado e outro professorado passassem a frequentar as escolas. Já que até os anos 1970 a escola brasileira educava, majoritariamente, crianças advindas das classes sociais mais abastadas, portanto, aquelas que estavam em contato com práticas de letramento desde muito cedo e falavam uma variedade linguística não estigmatizada pela escola. Com a reforma do ensino de primeiro grau, a rede escolar se ampliou e passaram a frequentar os bancos escolares sujeitos das diversas classes sociais, introduzindo, assim, uma heterogeneidade linguística na sala de aula. Com o aumento do número de alunos, houve uma demanda por professores e a deterioração das condições de trabalho, classes superlotadas e um progressivo achatamento salarial.

Nesse sentido, é nos anos 1970 em que começa a emergir, conforme a definição dada por Pietri (2002), um *discurso de mudança* no ensino de língua portuguesa. Basicamente, suas características são, segundo esse autor, 1) a defesa da necessidade de mudanças na relação entre as concepções de linguagem e de ensino, 2) um trabalho forte de divulgação científica e 3) um fazer persuasivo, que buscava convencer os interlocutores (professores). Esse contexto faz com que os linguistas brasileiros se deparassem com a necessidade de reavaliar seu fazer científico. O problema que estava

em tela na época era a importação de teorias estrangeiras, que eram aplicadas a *corporas* de dados linguísticos brasileiros. Preocupados com os problemas da escola e do ensino de língua materna, os linguistas buscavam contribuir com problemas sociais deste país; com isso, a linguística deixou sua “torre de marfim”.

Bunzen (2020) explica que nas décadas entre 1970 e 1990 se registrou uma marcada crítica ao ensino tradicional de língua, fortemente influenciado pelo ensino de gramática com práticas de leitura e produção textual como “decodificação” e “codificação”, respectivamente. Surgem na década de 1980 e 1990 as propostas curriculares estaduais e municipais, fruto de um esforço do “estado-pedagogo”, nas palavras do autor. Esses documentos oficiais aderem aos discursos científicos de diferentes áreas da linguística², mas também mudam e tensionam esses discursos (Mendonça, 2012). Nesse sentido, surge no final da década de 1990 o primeiro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento, assim como vários dos demais que se seguiram, retoma contribuições da linguística e dos linguistas brasileiros (dos anos 1980, especialmente) para se afastar do ensino tradicional de língua materna.

Para tomarmos um exemplo, na proposta do PCNEF (Brasil, 1998) é oficializada a ideia de que uma aula de português deve focar as práticas de linguagem, com base na *centralidade do texto*. Desse modo, apropriando-se da tríade de atividade interligadas enunciada por Geraldi (2011), refinada em Geraldi (1997), o documento registra que as *práticas de leitura, produção textual e a análise linguística* são as unidades básicas para a aula de português.

No PCNEF isso aparece dividido em dois eixos: 1) *uso da língua oral e escrita* – que engloba leitura e produção textual; e 2) *reflexão sobre a língua e a linguagem* – referente à última unidade básica. A maneira como esse documento oficial se apropria da discussão do linguista J.W. Geraldi esquematizando o uso no formato de diagramas faz com que seja possível observar a permanência desse discurso de mudança.

Bunzen (2020, p. 60) argumenta que, com relação ao todo dos PCNs,

O discurso da inovação dos PCNs ancora-se, assim como em muitos textos acadêmicos, em uma forte crítica às práticas escolares cotidianas e a o chamado “ensino tradicional de língua materna”, especialmente o trabalho com a má escolarização da leitura e das atividades de produção textual e o grande distanciamento das práticas de letramento que acontecem fora da escola nas mais diversas esferas da atividade humana (Bunzen, 2020, p. 30).

Na esteira do autor, buscamos uma compreensão sobre a permanência do discurso de mudança em três documentos oficiais, mas problematizamos esse expediente com Mendonça (2012), afinal, o discurso de mudança permanece, mas não incólume às

influências do discurso neoliberal em que se alicerça o projeto parametrizador do “estado pedagogo” (Bunzen, 2020).

O ensino tradicional de língua e a construção de um discurso de mudança

Antes de observarmos a construção do discurso de mudança, vamos situar o leitor em relação ao contexto histórico em que essa aposta teórico-metodológica foi construída no âmbito do ensino de língua materna. Assim, revisamos a relação da escola brasileira com o ensino de língua, começando pelo modelo de ensino inventado ainda no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, um século atrás (Nonato, 2021a, 2021b) de natureza e vocação beletristas.

Nesse contexto, as atividades de leitura, escrita, oralidade e os estudos da gramática da língua foram modelizadas através de um padrão de escola que atendia a uma minoria da população brasileira, notadamente os filhos das classes sociais abastadas e urbanas. No modelo beletrista, sempre de acordo com as reflexões de Nonato (2019a, 2019b, 2021a, 2021b):

- Ensina-se a ler para adquirir um capital cultural por meio da leitura, predominava a leitura oral ou silenciosa. O objeto de leitura, na maioria das vezes, era uma antologia de fragmentos de textos literários clássicos, que fosse elaborada por um professor do Colégio Pedro II. A compilação de um conjunto de textos feita sob essas circunstâncias conferia unidade e legitimidade ao cânone escolar (Nonato, 2021a).
- Ensina-se a escrever para fazer composições que imitassem textos-modelo, isto é, os clássicos literários. A base procedimental para esse ensino estava alicerçada pelos fundamentos da retórica clássica: escolha do tema e seus componentes (*invention*), a ordenação da apresentação das ideias (*dispositio*) e a expressão de maneira adequada na língua (*elocutio*). A imitação de modelos dava ao estudante uma série de lugares comuns, ou seja, a possibilidade de replicar, com temas diferentes, um modo de escrita (Nonato, 2019a).
- Ensina-se oralidade por meio de exercícios de recitação e de leitura expressiva de textos literários (prosa ou poesia) ou pela leitura em voz alta. Essas tarefas se justificavam unicamente no treinamento de pronúncia e na boa dicção dos textos orais, assim como na incorporação de modos de dizer considerados *claros, corretos e elegantes*, tomados de empréstimo dos autores renomados na literatura.

Era o momento em nossa sociedade da invenção do homem público brasileiro, que era urbano e moderno (Nonato, 2019b).

- Ensinava-se gramática na escola por sua função instrumental ou subsidiária às demais atividades; o conhecimento gramatical desde aquele momento era elemento *sobredeterminante* aos demais no quadro do ensino de língua materna, porto seguro que continha a identidade da língua e de seu ensino. Sob essa égide o modelo beletrista sustentava uma concepção de língua homogênea, capaz de ser sustentado por uma gramática normativa (Nonato, 2021b).

O modelo beletrista, sendo assim, concebia o ensino da língua portuguesa como repetição de modelos de bons textos, o aluno como alguém que deveria tomar para si esses modelos, aprendendo a imitá-los. Esse cenário, como já afirmamos, reflete um modelo de escola de elite na qual os professores possuíam uma extensa e sólida formação literária e os bancos escolares eram ocupados por sujeitos oriundos da classe urbana e rica do país. Esse modelo vigorou entre a abertura do Colégio Pedro II e o começo do processo ascendente de urbanização da população brasileira da década de 1960 em diante.

O processo de “democratização do ensino”, como já afirmamos, mudou o perfil da escola e minou o modelo beletrista, incluindo sua concepção de língua: como é possível que a língua não fosse homogênea, que todos falassem/escrevessem segundo os cânones literários? Em termos político-educacionais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5.692/71 “oficializa um conjunto de novas finalidades colocadas à escola e ao ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos de regime militar” (Nonato, 2019a, p. 54).

Nesse sentido, na esteira de Soares (2002, p. 169), a LDB de 1971 coloca-nos diante de uma radical mudança no ensino em geral e no ensino de língua materna de maneira específica: a nova lei colocava o ensino a serviço do desenvolvimento, “a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento”.

A própria denominação, não mais “Português”, passaria a ser “Comunicação e expressão”. Conforme a autora,

Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação (Soares, 2002, p. 169).

Esse contexto, conforme Soares (2002), deu ensejo a uma mudança sensível no que chamávamos com Nonato (2019a, 2019b, 2021a, 2021b) de modelo beletrista. A

concepção de *língua como expressão estética* que o fundamentava dá lugar a uma compreensão de que *a língua é comunicação*. Desse modo, os objetivos seriam pragmáticos e utilitários: “quer-se desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos” (Soares, 2002, p. 169).

Com a redemocratização do país após o fim da ditadura militar, já avançada a década de 1980, caiu a denominação “Comunicação e expressão” visto sua distância no que se refere à tradição de ensino de língua instalada no país e pelos muitos protestos da área educacional, os quais não visavam unicamente retornar à nomenclatura antiga. Os problemas principais eram a rejeição, por um lado, de uma concepção de língua e seu ensino que não se apoiava na realidade política e ideológica do Brasil e, por outro, e a falta de alicerce na discussão que as teorias linguísticas novas - então chegando ao país - colocavam ao ensino de língua (Soares, 2002).

Aqui é válido mencionar que a Linguística como uma ciência relativamente jovem no sentido moderno que se lhe atribui foi desenvolvendo ao longo do século XX (especialmente, em um primeiro momento, na Europa) teorizações específicas sobre os fatos da língua. Alhures, a Linguística estava interessada no desenvolvimento de métodos e teorias de estudo da língua no sentido da descrição das línguas naturais, não havia preocupações com o ensino.

Com a linguística brasileira em consolidação nos anos 1980 com alguns projetos de descrição linguística do português brasileiro em pleno funcionamento, como o NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta), também se questionava a problemática da importação das teorias e seus métodos. O ensino de língua portuguesa parecia ser um campo em que poderia haver uma contribuição específica dessa ciência à sociedade brasileira. Assim, a importação de teorias linguísticas estrangeiras aconteceu, não sem problematizar suas certezas ou tensionar suas limitações. Algumas dessas teorias tiveram papel importante na formulação de novas diretrizes de ensino de língua, como a chamada abordagem “enunciativo-discursiva”, cuja pertinência no sentido dos documentos oficiais têm se colocado incontestemente desde o primeiro dos PCNs.

A emergência de uma perspectiva enunciativo-discursiva no ensino de língua portuguesa

Nessa perspectiva teórica, desde os trabalhos fundadores arregimentados por Geraldi (2011), em 1984, na coletânea *O texto na sala de aula*, certa concepção

“enunciativo-discursiva” de fatos da linguagem têm sido colocada à prova em documentos do “estado pedagogo” – posteriores do PCNEF à BNCC. O argumento central dessa concepção de linguagem seria aquele segundo o qual o texto deve ser o centro das atividades na sala de aula, com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Geraldi (2010, p. 75) reflete que o texto sempre esteve na sala de aula, mas a maneira com que esse objeto de reflexão era tratado variava. No modelo beletrista de ensino de língua materna o texto era um objeto de oralização, memorização e a leitura silenciosa e individual; o texto oferecia os exemplos que “a lição de gramática acabara de ensinar”. Em suma, o texto foi concebido no modelo beletrista como uma mera superfície na qual rastrear casos. Por isso, afirma o autor, tornar o texto objeto de reflexão na sala de aula foi um avanço considerável na didática da língua materna.

Sob o patrocínio de teorias enunciativas e discursivas, fundamentais para a construção de um discurso de mudança, passa-se a um momento no qual o texto será “tanto o desencadeador quanto o produto desse processo” (Geraldi, 2010, p. 76). Dessa perspectiva, um texto não é o produto mecânico de aplicação de regras como pode sugerir outra concepção de linguagem, como aquela vigente no modelo beletrista. Em “Unidades básicas do ensino de português”, Geraldi (2011) propôs que o ensino de língua se organizasse em torno de práticas de linguagem - prática de leitura, de produção de textos, de análise linguística; essa proposta foi usada no primeiro documento do PCNEF e depois foi metamorfoseando-se em distintos graus, como veremos.

Essa proposta lançada na coletânea *O texto na sala de aula* foi ampliada pelo autor em sua tese, depois publicada como o livro *Portos de passagem* (Geraldi, 1997). A base epistemológica era um consórcio entre uma perspectiva de linguagem, derivada da linguística de enunciação e dos estudos do discurso, e uma concepção de educação, de base libertária. Esse argumento fica evidente em Geraldi (2010) ao discutir uma proposta de educação focada no ensino e outra na aprendizagem, nas quais projeta uma distinção entre o foco em objetos ou em práticas de linguagem na sala de aula.

Geraldi (2010, p. 76-77) argumenta que ao centralizar o texto em práticas de leitura, produção textual e análise linguística seria possível desenvolver uma abordagem que vai das *práticas aos objetos*. Essa direção – *das práticas aos objetos* – corroeria as seguranças do processo de ensino, segundo as quais “para haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus. De acordo com o autor, emerge desse deslocamento um problema ao *capital escolar*: “substituir as certezas do ensinar” pelos “tateios do aprender” e aprofunda-se, em concomitância, o “fosso entre as definições possíveis de escola: um lugar de ensino ou um lugar de aprendizagem?”.

Em uma escola com *foco no ensino* “os objetos desse ensino [são fixados] e a aprendizagem os organiza didaticamente” (Geraldi, 2010, p. 77); enquanto, se o *foco na*

aprendizagem estivesse em pauta “o capital cultural e os objetos desconhecidos penetra[ria]m na escola e a aprendizagem não pode[ria] ser organizada como se [...] ocorresse linearmente”. Em outras palavras, “os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo” entram em cena e passam a figurar como um norte. O desafio de uma escola com *foco na aprendizagem* – em termos organizacionais, inclusive – seria que, não estando fixados, os objetos de ensino não poderiam ser seriados. Colocar-se-ia, assim, uma perspectiva de relação entre professores e alunos como mediação de conhecimentos, ambos na posição de aprendizes, embora em posições diferentes.

O modelo de escola com *foco na aprendizagem* seria o lugar em que o ensino de Língua Portuguesa funcionaria com base nas práticas de linguagem, de modo que se valorizaria muito mais o processo que os produtos e se trataria de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Não mais para retirar-lhe uma lição de gramática, para recitar conforme normas pré-estabelecidas de boa dicção nem como objeto de práticas mnemônicas (Geraldi, 2010, 2011). Diante de um texto, a escola com *foco no ensino* se perguntaria “O que farei com esse texto?” enquanto a escola com *foco na aprendizagem* proporia “Para que este texto?”. As diferenças são cruciais, também para pensar a própria formação de professores na área de linguagem (inicial e/ou continuada).

O argumento de Geraldi (2010, p.79), com o qual coadunamos, articula, então, um projeto de ensino de língua materna, um projeto de sociedade e, por óbvio, um projeto de escola que não faria sentido em um modelo de “distribuição do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes”. O autor afirma que o ensino de língua e a formação de professores de português vêm se deslocando vagarosamente *de objetos a práticas* está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola.

Afinal, pensou Geraldi (2010) naquele momento, *objetos podem ser mercadorias, práticas não*. A BNCC (seja do Ensino fundamental, seja do Ensino Médio) de Língua Portuguesa veio provar justamente o contrário: as práticas podem ser escamoteadas pelo discurso neoliberal. No entanto, isso não aconteceu sem que se perdesse o caráter libertário dos discursos de que provinham, aquele que propunha uma escola com *foco na aprendizagem*.

As metamorfoses do discurso de mudança na tensão com o discurso oficial sobre ensino de língua materna

Tomada a seção anterior como um norte de como o discurso de mudança foi sendo formulado e quais eram suas bases em termos de concepção de linguagem e de ensino, o que influencia sobremaneira a formação de professores da área, passaremos em revista as

formas como essa questão se projetou nos documentos oficiais, no PCNEF, no PCEM e nas OCEM.

Em ordem cronológica, no discurso oficial do PCNEF, a proposta de Geraldi (2011) é transformada em dois eixos básicos, “o uso da língua oral e escrita” e “a reflexão sobre a língua e a linguagem”. O documento menciona, apenas com citação indireta, o autor em um rodapé, como se lê a seguir:

Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português”. (in O texto na sala de aula) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa”. (in Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação) (Brasil 1998, p. 34).

Esse é o primeiro de uma série de documentos oficiais que se apropria da discussão levantada por Geraldi (2011) para lançar “parâmetros” de ensino de língua no Brasil. No caso do PCNEM (Brasil, 2000), o capítulo “Conhecimentos de Língua Portuguesa” inicia com o seguinte fragmento de texto:

O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (Brasil, 2000, p. 16).

De sorte que, como é evidente, os redatores adotam uma postura que evita a menção direta a autores – qualquer um – em meio ao texto. A “síntese” a que se propõe apresenta um comentário sobre as teorias, no sentido amplo desse termo. A lista de referências bibliográficas do documento contempla uma série de abordagens distintas epistemologicamente, dos chamados “clássicos de área” – incluído aqui Geraldi, mas também outros autores, sobretudo estrangeiros, como os franceses R. Chartier, E. Benveniste, os italianos I. Calvino e A. Gramsci, o russo M. Bakhtin, etc.

Essa abordagem de “síntese das teorias desenvolvidas” com vistas à interdisciplinaridade subjugava sob um mesmo projeto teorias tão diversas como os estudos enunciativos da linguagem de Benveniste e a abordagem histórica da leitura de Chartier, ou os trabalhos de Bakhtin de base dialógica e a estética da recepção de H. R. Jauss os quais “convivem pacificamente”, ali, com os trabalhos semióticos de U. Eco e A. Greimas de perspectiva estruturalista. São citados, ademais, referências brasileiras no campo dos estudos literários, do ensino de leitura e de língua portuguesa, como Alfredo Bosi, Antonio Candido, Marisa Lajolo, Angela Kleiman, José Luiz Fiorin e outros. Parece-nos que a seleção desse conjunto de referências bibliográficas soa mais como ilustrativa que como base da síntese, afinal, por exemplo, a semiótica estruturalista de Greimas não

parece mobilizada, o mesmo se poderia dizer da semiótica de Peirce recrutada pela autora brasileira Santaella em seu monográfico.

Um ganho que o PCNEM representa é a articulação entre os conhecimentos relacionados à língua materna não virem compartimentados em “gramática”, “produção de texto” e “literatura”. Essa estrutura tripartida representa em boa medida um rastro das mudanças curriculares que aconteceram no trajeto que delineamos acima. No entanto, no contexto de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, para produzir textos os conhecimentos compartimentados não servem de nada se o sujeito-autor não for capaz de mobilizá-los conjuntamente.

Assim, saber todas as regras sintáticas para a formulação de períodos compostos por subordinação não significa que alguém seja competente para produzir uma lista de supermercado ou um cartaz informativo, gêneros discursivos nos quais esse tipo de estrutura é utilizado pouco ou nunca. O fato é que para produzir um texto com plenas condições de circulação, ou seja, que possa atingir seus propósitos comunicativos, saber partes compartimentadas da linguagem não auxilia: no processo da escrita todos os níveis de análise são acionados.

No que diz respeito ao ensino de literatura, outro importante fator tanto para a formação de professores em Letras quanto para a formação humana dos estudantes do ensino básico, as Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM), lançadas em 2006, contém um item relacionado aos conhecimentos da língua e outro para os conhecimentos da literatura. Referir-nos-emos, primeiramente, ao item “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos” constante na parte referente ao ensino de língua. Se no PCNEF o ensino estava disposto em dois eixos básicos, como já revisamos acima, “o uso da língua oral e escrita” e “a reflexão sobre a língua e a linguagem”, nas OCEM o discurso neoliberal manuseia e sistematiza mais o que antes eram quadros simples do documento da década de 1990. Agora, das páginas 37 a 39 do documento o leitor é apresentado a dois quadros.

No primeiro quadro, “Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem” há um desdobramento do eixo “uso da língua oral e escrita” (cf. nomenclatura do PCNEF 1998) em cinco tipos de “Atividades de produção e de recepção de textos”, quais sejam,

Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas;
Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade;
Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta;
Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte;
Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não (Brasil, 2006, p. 37-38).

Nesse diapasão, a relação que estabelecemos entre o quadro notadamente mais simples que encontramos no PCNEF (Brasil 1998) e essa sistematização na OCEM (2006) no que se refere ao ensino de língua materna vai dando o tom do discurso do estado pedagogo ampliando o nível de abstração à medida que se desloca do discurso libertário localizado na fonte dessa proposta, em Geraldi (2011), para um discurso de estado, para uma proposta sistematizável de política neoliberal.

Mas esse argumento ainda não está completo se não identificarmos o mesmo funcionamento discursivo no que se refere ao que era o segundo eixo no PCNEF (Brasil 1998): “a reflexão sobre a língua e a linguagem”. O segundo eixo foi desdobrado para o leitor da OCEM nos seguintes termos, no quadro 2: “Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)”. Nesse quadro, cujo foco está nas atividades de análise linguística, elenca-se o seguinte:

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise;
Estratégias textualizadoras;
Mecanismos enunciativos;
Intertextualidade;
Ações de escrita (Brasil, 2006, pp. 37-38).

Com base nessa análise vamos firmando uma compreensão: o deslocamento dos objetos às práticas que se construiu no ensino de português e na formação de professores de Letras foi sendo esmaecido progressivamente. Isso acontece no momento em que as práticas de linguagem – nascidas no contexto de uma reflexão de caráter libertário, que pensava em uma escola cujo foco fosse a aprendizagem - cederam de volta espaço a uma escola com foco no ensino.

Em outras palavras, o momento de corte em que uma escola da aprendizagem foi pensada por Geraldi foi momento também da construção de uma alteridade: o estado pedagogo, ancorado na plasticidade do neoliberalismo. Assim, o que foi pensado para dar conta dos *acontecimentos* da sala de aula e do *inédito* da enunciação – no sentido de Benveniste (2005) desse termo – foi paulatinamente transformado em *objeto/mercadoria* pelo estado neoliberal brasileiro. É preciso dar razão ao argumento de Geraldi (2010, p. 80):

Encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando a extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas de composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas (Geraldi, 2010, p. 80).

Nesse cenário, quando o deslocamento que estava em curso *dos objetos às práticas de linguagem* retrocede ao movimento inverso, *das práticas aos objetos*, o neoliberalismo do estado pedagogo foi capaz de angariar para si uma proposta de relação entre concepção de linguagem e de escola cuja base inicial era libertária.

Considerações Finais

Essa empreitada de formação de professores de língua materna iniciada na década de 1980 por J. W. Geraldi em absoluto previa como rota principal ou objetivo final desembocar em propostas curriculares de caráter nacional, com as premissas que os PCNs ou mesmo a BNCC, anos mais tarde, teriam: homogeneizar, dissolver diferenças em favor de um tratamento idêntico a sujeitos diversos. A relação entre a concepção de linguagem e de educação que estão patentes desde o primeiro texto dessa série que revisamos aqui (Geraldi, 2011) não é de parametrizar, mas de validar os acontecimentos em seu *caráter de evento* – no sentido que Bakhtin (2011) dá a esse termo.

Por fim, esse movimento que demonstramos do discurso do estado pedagogo apropriando-se de teorias que fundamentam suas concepções de linguagem e de ensino, como o rastro da presença de intelectuais estrangeiros mencionados nos diversos documentos, depois paulatinamente “esquecidos”, dá o tom de como o discurso neoliberal moldou as formulações dessas políticas de ensino de língua materna que ventilamos neste breve capítulo.

Deixamos, ao final, alguns questionamentos que permitem ainda abrir canteiros de trabalho: Qual o motivo dessa presença intelectual indireta? Qual seria a necessidade de esquecer paulatinamente os autores daquelas formulações em favor de uma posição de estado pedagogo? Quais são os mecanismos utilizados para silenciar autores/teóricos da linguagem em favor de uma perspectiva de estado supostamente coesa? Por fim, como convivem teorias de base epistemológica tão diversa sob um mesmo guarda-chuva? Será que convivem?

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 107p, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BUNZEN, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental. *In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p. 53-93.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. *In: GERALDI, J. A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Eds., 2010.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de Português. *In: GERALDI, J.W. (Orgs.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011, p. 59-82.

MENDONÇA, M. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In: MUSSALIN, f. BENTES, A. C. Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. São Paulo: Ed. Cortez, 2012, p. 273-306.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (58.3): 1282-1309, set./dez. 2019a.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 586-617, 1º quadrimestre de 2021b.

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 103-115, jan.-abr. 2021a.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019b.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

Notas

¹ Agradeço ao financiamento de pesquisa concedido pela FAPERGS (Nº Fapergs 24/2551-0000647-8) para o projeto “Estudos bakhtinianos: circulação das ideias, condições de leitura e reapropriações teóricas”, por meio do edital 08/2023.

² Como a sociolinguística variacionista, a pragmática, análise da conversação, a linguística textual, psicolinguística, os estudos da enunciação e do discurso.