

Representações sociais do ensino de língua portuguesa na educação escolar brasileira

Social representations of Portuguese language teaching in Brazilian school education

Claudia Helena Azevedo Alvarenga

Universidade Federal do Rio de Janeiro

alvarengacha@gmail.com

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Estácio de Sá

tmazzotti@me.com

Resumo

Este artigo examina as representações sociais de ensino de língua portuguesa por professores desta disciplina na escola e por elaboradores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O fenômeno representação social é descrito como a substituição de um conhecimento pela sua adaptação, instituindo o duplo do conhecimento que visa atender às necessidades dos grupos e justificar suas ações. Investigar os duplos demanda a análise dos discursos. Para tanto, propõe-se a conjugação da Retórica ao quadro teórico das representações sociais, pois ambas têm por objeto a análise da influência nas interações sociais. Ao examinar as técnicas argumentativas que alistam adesão e rejeição entre interlocutores, a análise retórica institui um método para expor as crenças e as representações. A análise confronta os discursos dos elaboradores do Exame com os de professores de língua portuguesa. Essa comparação expõe os valores em disputa: (1) para os professores, ainda que plurívoco, prevalecem as crenças de que as estruturas da língua definem o preferível a ser ensinado; (2) para os elaboradores do Enem, a resposta correta ao comando dos itens define os escolarizados, ainda que os exames não permitam averiguar as competências e habilidades anteriormente definidas como desejáveis.

Palavras-chave: Ensino da língua portuguesa. Exame Nacional do Ensino Médio. Representações sociais. Retórica e Argumentação

Abstract

This article examines the social representations of Portuguese teaching by teachers of this discipline at schools and by the elaborators of the National High School Examination in the area of Languages, Codes and their Technologies. The phenomenon of social representation is described as the replacement of a knowledge by its adaptation, instituting the double of the knowledge that aims to meet the needs of the groups and to justify their actions. The investigation of the doubles demands the analysis of speeches. For that, it is proposed the conjugation of Rhetoric to the theoretical framework of social representations, since both have the analysis of the influence in social interactions as an study object. By examining the argumentative techniques that list adherence and rejection among interlocutors, the rhetorical analysis institutes a method for exposing beliefs and representations. The analysis confronts the discourses of the Exam elaborators with those of Portuguese language teachers. This comparison exposes the values in dispute: (1) for teachers, even if multifarious, there still prevail beliefs that the structures of language define the preferable to be taught; (2) for the elaborators of the Exam, the correct response to the command of the items defines the educated students, although the exams do not allow to ascertain the skills and abilities previously defined as desirable.

Keywords: Portuguese Teaching. National High School Examination. Social Representations. Rhetoric and Argumentation

I ntrodução

Os conhecimentos escolares são constituídos e constituem parte integrante das tradições culturais das sociedades. É resultante da construção social mediada pela interação entre as pessoas, e colocam em relevo questões relativas à identidade e às vinculações simbólicas afirmadas por alunos, professores, gestores, avaliadores e demais atores sociais que frequentam e interagem socialmente no âmbito da educação escolar.

A escola, como uma instituição que se destina ao ensino coletivo, costuma ser campo de embates a respeito dos conhecimentos que devem ser transmitidos durante o processo de escolarização. Neste caso, a noção de conhecimento abrange igualmente os valores e as crenças, compreendidos no contorno do desejável para a formação educacional, e que ao comungar para o fortalecimento de laços de identidade social, expressam o que se diz preferível para o processo educativo. Sendo assim, o estabelecimento de valores e suas hierarquias, decorrente da negociação forjada nas práticas comunicativas, tem caráter psicossocial. São os acordos estabelecidos entre os atores sociais que instituem as disciplinas escolares, seus conteúdos, e os modos de ensinar e avaliar os desempenhos dos estudantes, ou seja, os objetos de acordo constituem os *corpora* de conhecimentos a serem reelaborados e preparados para o ensino. Do mesmo modo, os conhecimentos escolares são afirmados objetivamente como transposição dos conhecimentos das áreas que nomeiam as disciplinas. Entretanto, até que ponto as disciplinas escolares concretizam os conhecimentos objetivos das ciências, das línguas e das artes?

Para responder a essa pergunta recorreremos ao fenômeno ‘representação social’, que é o duplo de algum conhecimento sistematizado, o qual serve às necessidades e interesses de um grupo, e se apresenta como “tradução imediata do real” (Moscovici, 2012 [1976], p. 115). Na perspectiva da educação escolar, em que as disciplinas constituem transposições dos conhecimentos das ciências, das artes e das línguas para o ensino, é factível afirmar que as disciplinas escolares materializam as duplicatas das especialidades que as nomeiam, ainda que o conhecimento escolar opere em conjunto a ideologias ou representações hegemônicas. Portanto, as adaptações que transpõem os conhecimentos científicos, linguísticos e artísticos para os conhecimentos escolares, instituem os duplos destes

conhecimentos, tais como as representações sociais definidas por Serge Moscovici (1925-2014).

A partir deste raciocínio, este artigo pretende analisar as representações sociais de escolarização, focalizando o ensino de língua portuguesa na escola, comparando as representações de professores e as representações dos elaboradores da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que estabelecem as competências consideradas desejáveis para o domínio do conhecimento de língua portuguesa pelo estudante ao término da Educação Básica.

O estudo da língua portuguesa atravessa todo o ensino escolar, sendo fundamental não apenas para o conhecimento da língua, mas também para a compreensão dos demais conhecimentos escolares pelos aprendizes. Expor os preferíveis marcados como objeto de ensino, tanto pelas crenças de professores de língua portuguesa a respeito da disciplina que ensinam quanto pelas competências determinadas pelos elaboradores da *Matriz de Referência* do Enem, permite apresentar os suportes ideológicos que ancoram as disputas e as hegemonias do que se diz educativo. Igualmente, permite expor como as disciplinas materializam as representações de seus oradores (professores) acerca do que se diz preferível para ensinar e aprender, bem como os lugares em que se sustentam essas escolhas, os quais definem seus significados em função de como os grupos se articulam em seus processos de representação do mundo.

O estudo das representações sociais requer a análise dos discursos na situação argumentativa em que se apresentam. Nossa análise toma por fundamento a Teoria da Argumentação, tal como apresentada por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca no movimento Nova Retórica, que resgatou e ampliou a retórica antiga, sistematizada por Aristóteles no século V a.C., e que será detalhada mais adiante.

Conjugação da retórica com as representações sociais

Inicialmente, vale destacar que os debates acerca da formação que a escola deve prover ao estudante têm por fundamento uma premissa de aspecto modal que se ampara em um juízo de valor experienciado por todos em alguma situação social, não apenas na situação escolar: *é possível* modificar as crenças, os valores e as atitudes. Trata-se de um axioma modal da possibilidade, portanto não se pode afirmar a suficiência da comunicação

para modificar a opinião do outro na direção desejada pelo orador.

Ao longo do processo de escolarização, isso significa a possibilidade de o professor influenciar o estudante em seu desenvolvimento intelectual ao conduzir o educando de um estado de menos a mais educado, o que as provas escolares buscam mensurar (MAZZOTTI, 2015a, 2015b). Uma vez que não é factível controlar o alcance desta proposição, no âmbito do processo educativo “o domínio do aprender excede infinitamente o do ensinar” (REBOUL, 2000, p. 80), pois a recepção (*páthos*) ultrapassa as pressuposições que o orador (professor) pode conjecturar acerca de seu auditório de estudantes.

A contingência do ato comunicativo permeia outras situações sociais na área da educação escolar, além do contexto de ensino e aprendizagem. No caso da educação escolar no Brasil, as políticas dirigidas à educação, a legislação, as reformas educacionais apresentadas por seus elaboradores (oradores) buscam o engajamento do auditório (professores e gestores) aos argumentos que definem o que deve prevalecer e o que vale a pena ensinar, buscando regular o que é preferível fazer neste contexto. Essa é a situação retórica, na qual o orador/professor se dirige ao outro para influenciar, modificar seu ponto de vista, motivando-o a realizar as propostas apresentadas. Assim, o fenômeno da influência social coloca-nos frente à imbricação do quadro teórico que vincula o fenômeno representação social à análise retórica. O fenômeno ‘representação social’ foi identificado por Serge Moscovici (2012 [1976]), para resolver uma dualidade corrente no âmbito da Psicologia Social: o predomínio dos processos cognitivos individuais ou o predomínio do coletivo para explicar a influência. Moscovici investigou como a ciência e os seus conceitos se propagam e entranham nas conversações leigas, se transpondo para o pensamento comum na forma de um conhecimento adaptado que visa atender o desejável de cada grupo. Este conhecimento adaptado, que é a representação social, o qual Moscovici define como um duplo do conhecimento, é utilizado para elaboração e organização das realidades sociais: “A representação social é a cada vez o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente” (MOSCOVICI, 2012 [1976], p. 27).

Portanto, as representações sociais compõem um quadro de elementos cognitivos a respeito de um objeto social que têm por características serem: (1) produzidos coletivamente; (2) compartilhados pelos membros de um grupo, de onde os acordos são provenientes; (3) estruturados pois interagem na categorização das opiniões e crenças que são ou não compatíveis com outras representações; (4) úteis para o grupo, não apenas por proporcionar a compreensão do próprio objeto, mas também por operar com os parâmetros para avaliar o

entorno social ao determinar regras de conduta e justificar atitudes (RATEAU *et al.*, 2012).

Moscovici (1994) reconhece a qualidade persuasiva das práticas comunicativas nos processos de influência social que promovem mudanças de atitude e instauram o processo de formação das representações sociais. Neste sentido, propomos a conjugação da Retórica ao quadro conceitual das representações sociais para análise das práticas comunicativas. A Retórica, sistematizada por Aristóteles, foi reelaborada em meados do século XX no movimento conhecido como Nova Retórica. Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca foram os pioneiros deste movimento. Na tentativa de constituir uma racionalidade a respeito dos juízos de valor na área jurídica, os autores concluem que esses raciocínios foram desenvolvidos anteriormente por meio da retórica aristotélica.

Ao tratar das relações que envolvem a comunicação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) definem orador, auditório e argumento (*ethos, páthos, lógos*) como o trio de sustentação do sistema de comunicação. A análise retórica requer fundamentalmente o conhecimento de quem fala (*orador/ethos*) e para quem o faz (*auditório/páthos*). O contexto retórico ou argumentativo e a situação social em que se encontram os interlocutores oferecem os significados para a argumentação (*lógos*). A Retórica examina as conversações sociais compreendendo que se argumenta a partir de raciocínios de toda espécie cuja finalidade é buscar a adesão do auditório para marcar o desejável, o plausível ou o verossímil. Assim, toda conversa procura estabelecer pontos de partida ou premissas em comum. Essas premissas são os objetos de acordo, os quais permitem dar seguimento à conversação e ao desenvolvimento de raciocínios, em que se negociam as diferenças e divergências. A construção dos raciocínios tanto liga quanto dissocia elementos do discurso, de modo que os atores sociais negociam os valores e as suas hierarquias, ao mesmo tempo que apresentam o que se diz preferível fazer nas situações sociais. Os raciocínios em debate são passíveis de análise pelos esquemas que utilizam e que podem ser expostos pelos analistas.

Na reunião dos arcabouços conceituais da retórica e da psicologia social, a noção de duplo como representação social sustenta a composição do quadro teórico deste artigo, pois a escola é o *lócus* da aprendizagem dos conhecimentos que são organizados pelos professores. Os professores, que são os oradores autorizados neste contexto, ao organizarem os conteúdos e os modos de ensino e de aprendizagem, e ao darem funcionalidade às proposições de caráter didático produzem as transposições e as adaptações do conhecimento que julgam necessárias ao ensino, o que constitui as

representações sociais das disciplinas e conteúdos que ensinam. Na mesma situação temos os elaboradores dos exames que resumiam os conhecimentos escolares de cada área nas questões objetivas (itens) dos exames, estabelecendo por meio dos exames escolares as habilidades desejáveis para a educação escolar.

A adaptação de conhecimentos para a situação escolar, a que nos interessa aqui, produz os seus duplos, os quais são instituídos por meio da argumentação retórica, na qual se negocia as tomadas de posição que orientam as condutas e que são os objetos das disputas no âmbito do que se considera preferível na educação escolar. Isso será mostrado, neste artigo, pela análise retórica do que se diz ser desejável no ensino da língua portuguesa.

Os elaboradores do Enem e as competências preferíveis para a escolarização

A *Matriz de Referência*, que norteia a elaboração do Enem estabelece cinco eixos cognitivos que atravessam todas as áreas do conhecimento escolar: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Estes eixos cognitivos são desdobrados em 30 habilidades específicas distribuídas em nove competências de área.

Há também os objetos de conhecimento associados à *Matriz de Referência*. No caso de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os objetos de conhecimento enfocam os estudos do texto literário e argumentativo, dos gêneros textuais e os usos da língua, além da “produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 67).

Nossa exposição principia pela análise do que serve de premissa para o desenvolvimento de raciocínios, posto pelas justificativas que ratificam o proposto pela *Matriz de Referência*, elaborada com a colaboração de professores responsáveis pelo ensino de suas respectivas disciplinas. Os professores organizam as tarefas adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, as suas crenças influenciam diretamente as escolhas neste campo.

A concepção de competência se vincula à capacidade. No *Livro do Professor* (Ensino Fundamental e Médio), acessível nos “Materiais para Estudo” indicados para professores e

estudantes no menu “Educação Básica” do WEB site do INEP, a explicação do termo “competência” se associa a uma pedagogia por objetivos, delineada na perspectiva de um percurso escolar determinado e determinável, de modo que o professor seja capaz de promover as etapas graduais e adequadas para que os estudantes alcancem as metas propostas. A aquisição da competência nesta concepção abarca tanto um aspecto de organização interna do indivíduo ao longo do aprendizado, quanto um aspecto externo e observável (BRASIL, 2002). O aspecto externo se refere ao conteúdo do conhecimento e às situações ligadas ao comportamento, enquanto o aspecto interno trata das operações mentais associadas.

Assim, o Enem distingue cinco competências ou eixos cognitivos relevantes no processo educativo: (1) *o domínio de diferentes linguagens* do qual se extraem os significados do mundo. As linguagens são ferramentas para o pensamento; (2) *a compreensão de fenômenos* que possibilita comparar, conjecturar, associar ideias e concluir; (3) *o enfrentamento de situações-problema* cujo valor está na capacidade do estudante de aceitar os desafios e superar os limites que o contexto impõe, e não tanto na resposta ao problema; (4) *a construção de argumentos* que requer a astúcia de organizar os raciocínios e examinar diferentes ângulos de uma questão para selecionar o mecanismo discursivo mais eficaz para influenciar na interlocução; (5) *a elaboração de propostas* valorizando a diversidade social e cultural, colocando o estudante na posição de proponente de projetos. Para tanto, é necessário que ele tenha as competências anteriormente descritas. Estes eixos cognitivos atravessam as nove Competências de área, que apresentamos a seguir.

A Competência de área 1 estabelece que o estudante deve: “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2015, p. 66). A justificativa à Competência de área 1 sustenta que o uso de linguagens é inerente à interação humana e as linguagens abrangem a utilização de algum sistema de comunicação, sendo necessário conhecer os princípios que o organizam. As habilidades focalizam as operações mentais de identificação, reconhecimento, e associação de informações e de conhecimentos. Os elaboradores elencam quatro sistemas que julgam relevantes: informativo, publicitário, artístico e de entretenimento. A materialização da interação produz os objetos, que servem a uma função social, os quais também podem envolver o uso simultâneo de diferentes linguagens, isto é, diferentes sistemas de comunicação. Neste ponto, esta Competência se interliga a de área 9, uma vez que os meios e as tecnologias (sejam de impressão, audiovisuais ou de teor informático) se

vinculam aos processos comunicacionais.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2015, p. 66).

Os objetos resultantes da interação social podem ser de qualquer natureza: textos escritos (cartas, poemas, uma bula de remédio etc.), imagens (placa de trânsito, uma obra de arte etc.), um gesto, uma música, uma fala, entre outros. O propósito é permitir que o estudante identifique tais objetos, bem como as linguagens e sistemas em que se inserem, e relacione informações para se posicionar de modo crítico (BRASIL, 2002).

A Competência de área 2 cujas habilidades aludem às Línguas Estrangeiras e a Competência de área 3, que trata dos aprendizados relativos ao corpo, não pertencem ao campo desta análise. A Competência de área 4 concentra-se na produção cultural e artística, e focaliza as Artes. Embora a literatura também esteja nesse registro, a comunicação literária é destacada na Competência de área 5: “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2015, p. 66).

A Competência de área 5, considerada relevante para o aprendizado de língua portuguesa, destaca a habilidade com o texto literário, a capacidade de inferir os significados da palavra literária, o que envolve a diferenciação dos significados denotativo e conotativo, os estudos de gêneros literários, e as figuras de pensamento e linguagem (metáfora, metonímia, entre outras (BRASIL, 2002). Aqui aparecem também os elementos de caráter simbólico em argumentos por ligação de coexistência, e que instituem as identidades sociais. Neste caso, o patrimônio literário é considerado expressão da identidade (essência) nacional. Para a Competência de área 6 – “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2015, p. 66) – ampliam-se os materiais discursivos. Narrações, relatos e outras modalidades textuais constituem os suportes para aquisição dessa competência. As ações são de identificar, relacionar, reconhecer e produzir estilos e gêneros textuais de acordo com a função a que se destina. As formas textuais devem se vincular à expressão adequada ao contexto.

A Competência de área 7 – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2015, p. 66) – refere-se claramente ao estudo das técnicas argumentativas expostas na Retórica:

Para o estudante é, ainda, importante compreender que aquele que fala ou escreve deseja realizar uma ação sobre quem ouve ou lê, pois quer que seu interlocutor, muito além de receber e compreender a mensagem, fique convencido daquilo que se diz, que aceite ou faça o que se propõe. Pode-se dizer que um ato de comunicação entre as pessoas exige que quem fala ou escreve procure, através de estratégias diversas, fazer o outro crer naquilo que está sendo dito ou escrito (BRASIL, 2002, p. 141).

Nesta breve explanação emergem os pressupostos da Retórica como sistema comunicacional: o diálogo que supõe argumentos e contra-argumentos mediado pela relação orador-auditório como guia das escolhas discursivas para a persuasão. O texto segue buscando categorizar vagamente os argumentos. Porém fica implícito um certo caráter coercivo e enganador da argumentação que visa convencer quando os autores afirmam: “(...) quem produz o texto oral ou escrito utiliza-se de diferentes estratégias (a sedução, a chantagem, a intimidação, a comoção etc.)” (BRASIL, 2002, p. 142). As estratégias aludidas têm uma conotação depreciativa como se a argumentação que pretendesse mover o interlocutor fosse uma espécie de embuste, dando a falsa impressão de que o discurso que busca persuadir é por si só uma fraude, pois conduz o interlocutor a falsas razões. Nesse registro, é malicioso todo diálogo que busque o ajuste entre as partes, que persuade e mobilize os outros, o que é uma representação unilateral e enganosa da retórica, da argumentação (BILLIG, 2008 [1996]).

Por fim, a Competência de área 8 atende ao domínio do uso das variantes languageiras praticadas nos diversos contextos sociais (gramática): “compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2015, p. 66). Esta habilidade pretende que o estudante amplie o domínio sobre a língua reconhecendo a variedade, capacitando-o na modalidade escrita e nas regras de uso, inclusive da norma padrão. As variantes podem ser de caráter regional, de estilo, de grau de formalidade, entre outras. O relevante é que o aprendiz conheça vários modos de uso da língua, outras maneiras de nomear coisas, entendendo que não há hierarquia nas diferenças.

Em suma, a exposição e a análise dos eixos cognitivos e competências de área esclarecem as habilidades requeridas dos estudantes. Há competências específicas para o domínio das

técnicas argumentativas em uso nos sistemas de comunicação, e o conhecimento da modalidade escrita e das normas de utilização aplicadas às inúmeras situações sociais. Seriam essas competências passíveis de verificação nos exames em larga escala? Como ocorre a transposição da competência requisitada para os itens (questões objetivas) do Enem?

As questões objetivas do Enem, também nomeadas situações-problema ou itens, apresenta uma estrutura textual regular. Um texto e/ou imagem apresenta a situação-problema, entendida como contexto desafiante que permitirá ao aprendiz externar a competência requisitada por meio da resposta correta. Segue um enunciado que tem duas seções: a primeira sumaria e destaca algum aspecto do texto que o elaborador do exame considera relevante; a segunda parte propõe um comando, que conduz o estudante à escolha da resposta correta. O enunciado de comando tem caráter prescritivo, pois é descrito como o “fazer agir”. Então, seguem cinco opções plausíveis de resposta apresentadas no formato de múltipla escolha (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2006). Nosso questionamento: em que medida uma avaliação com esse perfil possibilita ao aprendiz externalizar os meandros do pensamento, ou seja, as ações de comparar, selecionar, criar hipóteses e concluir, tais como os eixos cognitivos afirmam. De fato, as respostas aos itens com alternativas previamente fornecidas pelos elaboradores só permitem ao respondente conjecturar no limite do que foi estabelecido pelos elaboradores do exame. Este é o duplo que institui uma ligação de sucessão, uma causalidade em que a resposta correta se vincula à aquisição da competência, ainda que o estudante tenha escolhido a resposta ao acaso entre as cinco opções. Simultaneamente, a alternativa incorreta opera o sintoma do fracasso, mesmo que o estudante, por meio de outros raciocínios, deduza uma resposta plausível e divergente da opção apresentada no exame.

Ainda com relação às competências requisitadas para o domínio da língua portuguesa, será que todos esses aspectos são igualmente abordados nas práticas pedagógicas cotidianas do ensino da língua? Teriam as competências o mesmo tratamento no ensino escolar? O que pensam os professores a respeito das disciplinas que ensinam? Para tanto, seguimos nossa exposição apresentando as crenças acerca da Língua Portuguesa, e de que maneira deslizam para o ensino escolar na aceção de professores.

Acerca da Língua Portuguesa

Segundo Bagno (1999) e Possenti (1996), o ensino da língua frequentemente se confunde com o ensino da gramática. No senso comum, o que inclui extratos diversos da população, o ensino de uma língua equivale ao aprendizado da gramática. Porém, é necessário discernir que o ensino da gramática não é o ensino da língua, nem o ensino da língua é redutível ao ensino da gramática, que é apenas a regulação da língua. Em geral, a gramática está associada às atividades de estudo de regras que fornecem as estruturas (regência, concordâncias, ortografia etc.) e da análise das construções (sintaxe, partes da palavra etc.). Estas operações não estão obrigatoriamente juntas, pois o estudo das regras, que constroem as estruturas, não depende da análise das mesmas. Além disso, há vários conceitos de gramática.

Possenti (1996) apresenta os conceitos básicos de gramática (normativa, descritiva, internalizada) genericamente definidos como “conjunto de regras”. A noção de regra é compreendida tanto pela regularidade do uso, como também pela avaliação que o interlocutor faz do falante que usa ou não a regra adequadamente e de acordo com a ocasião. Assim, entre os conceitos básicos, a gramática normativa é definida pelo “conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 48). Segundo o autor, esta é a gramática que prevalece no ensino escolar. É a chamada “língua padrão” ou “norma culta” ou “tradicional”, que valoriza a modalidade escrita sobre a oral, de modo que a última segue as regras da primeira. A regra ignorada é considerada erro, logo, esta gramática tem qualidade prescritiva. Nesta concepção, não se considera o uso da língua como atividade social, ou seja, a língua não é um fenômeno situado. Segundo Görski e Coelho (2010), as regras fixas para o uso da língua são um legado da representação de homogeneidade da língua em que esta é considerada em si, independente de seus falantes, uma herança da tradição que se constitui sobre a concepção de “padrão ideal” (RODRIGUES, 2002). Essa concepção é hegemônica nos livros didáticos e nas gramáticas de caráter pedagógico, segundo Görski e Coelho (2010).

Já as gramáticas descritivas se referem ao “conjunto de regras que são seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 63). Neste caso, busca-se explicitar ou descrever as regras tais como são utilizadas pelos usuários da língua. O autor esclarece que a gramática descritiva não se ocupa em sinalizar erros, mas descrever, observando os diversos grupos sociais no emprego

contextualizado da língua. Daí, ser frequentemente associada à gramática funcional cujo debate acerca das regras passa pela sociolinguística (MADEIRA, 2005). A distinção ou correção entre as variantes descritas tem como referente o uso da língua como atividade social, e não a língua como objeto “purista”. Assim, a gramática descritiva não pretende apresentar o modelo correto, mas atestar o que é falado e escrito pelos usuários da língua.

Por fim, existem as gramáticas internalizadas que estabelecem o “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1996, p. 67). Também denominada gramática natural, implícita ou intuitiva (SILVA, 2003 *apud* MADEIRA, 2005), são associadas ao conhecimento do léxico, ou seja, do uso das palavras apropriadas, e do conhecimento sintático-semântico, que trata do emprego das palavras nas frases de modo que ganhem significado. As gramáticas internalizadas podem operar no limite do que se considera aceitável. Possenti (1996, p. 69) fornece uma ilustração desta concepção gramatical em que a frase é compreensível embora transgrida as normas tradicionais:

Se ouvir alguém dizer “O meu mãe não gosta”, o falante de português tem de novo que escolher: ou conclui que há um problema (uma regra violada, já que em português se diz “a minha mãe...”) ou supõe que o falante é estrangeiro. De fato, este segundo fato seria uma explicação do primeiro — só um estrangeiro poderia produzir uma forma como essa.

Esse breve esclarecimento a respeito das concepções de gramática expõe a complexidade do tema, uma vez que ao se referir ao ensino da gramática como parte do ensino da língua, inevitavelmente surge a pergunta: a respeito de qual gramática estamos negociando? Igualmente permite que se compreenda os implícitos de certas crenças a respeito da língua portuguesa e de sua aquisição, que se encontram enraizadas na cultura e no senso comum, e que emergem em certas discussões que se encerram em inferências revestidas de cunhos proverbiais. Bagno (1999) enumera algumas dessas crenças. Segundo o autor, esses “mitos” constituem um círculo vicioso do preconceito linguístico que se retroalimenta com base na tríade: gramática tradicional, ensino tradicional e livros didáticos.

Aqui abrimos parênteses para comentar: o que denominamos “crenças”, Bagno (1999) chama de “mitos” acerca da língua portuguesa. Talvez Bagno (1999) nomeie “mito” por compreender a natureza ontológica do que é afirmado na crença em que, ainda que as causas não sejam as razões, sua função é explicitar uma concepção de mundo e justificar posicionamentos. Muitas vezes, se pode identificar o caráter ideológico no qual as crenças acerca da língua se fundam. Bagno (1999) sustenta claramente um posicionamento político e

ideológico contundente a respeito do ensino da língua como instrumento de luta política, pois o autor percebe a hierarquização das variantes languageiras como categorias que classificam o que se diz melhor e o que se diz pior na aquisição da linguagem, de modo que para este autor o preferível se constitui sobre o preconceito linguístico e a manipulação ideológica que envolve as diferenças entre classes sociais. Já Possenti (1996) adota outro tom e chama as concepções que vigoram predominantes de “tradição”, buscando desconstruir as crenças que prevalecem no ensino da língua portuguesa sem o tom exaltado do primeiro autor ao questionar o que está naturalizado.

Assim, vale conhecer os oito “mitos” a respeito da língua portuguesa elencados por Bagno (1999), o que torna factível a compreensão de certas rotinas que atravessam a educação escolar. Se consideramos que o conhecimento escolar constitui o duplo do conhecimento da língua, nesse caso, os “mitos” podem servir de ancoragem de caráter ideológico ou doutrinário, no qual as representações sociais dos profissionais que ensinam língua se sustentam e são validadas.

Seguem as noções que Bagno (1999) descreve como duradouras na cultura brasileira acerca da língua portuguesa: (1) “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Ainda que a língua portuguesa seja o idioma oficial do Brasil, o país se caracteriza pelo plurilinguismo, não apenas pelos diversos idiomas presentes no país (línguas indígenas e das colônias de imigrantes), mas também pela variedade encontrada no campo de uso da língua (BAGNO, 1999; GÖRSKI; COELHO, 2010). Portanto, a afirmação de uma unidade linguística no país é uma idealização; (2) “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”, um argumento que se sustenta no lugar da ordem que declara a superioridade do anterior sobre o posterior (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), afinal o Brasil foi instituído por Portugal; igualmente podemos analisar essa crença pelo viés ideológico que marcou a constituição do caráter brasileiro, formado pela miscigenação de raças, considerada inferior. Nesta perspectiva, prevalece o raciocínio que dissocia a noção de “língua portuguesa” em que o português falado no Brasil, uma degradação do português de Portugal, ocupa o termo 1 por estar desfalcado das qualidades preferíveis, ou seja, do português falado em Portugal, o que é autêntico, o termo 2; (3) “Português é muito difícil”, que é complementar ao mito 2, e toma por base a gramática normativa tradicional como referência para o uso, e que não é usada cotidianamente pelos brasileiros, mesmo por aqueles que foram escolarizados; (4) “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, uma concepção que tem por fundamento o mito 1 ao desconsiderar as

variações da língua; (5) “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, uma vez que os maranhenses utilizam frequentemente o pronome “tu” seguido da conjugação clássica (“tu andas”, por exemplo), o que reforça a valorização da norma culta, respaldada pelo mito 2; (6) “O certo é falar assim porque se escreve assim”. Bagno (1999) destaca que nesta situação se confunde fonética com ortografia, além de se colocar a modalidade escrita sobre a oral na hierarquia de valores. Para evidenciar que fonética e ortografia atuam em campos diferentes, alguns ditongos escritos tornam-se monotongos na fala. Por exemplo, em “caixa” é comum pronunciar “caxa”, o que não constitui um erro; (7) “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Bagno (1999) explica que aqui ocorre uma inversão visto que as regras gramaticais constituem os registros dos padrões da língua utilizados por escritores considerados modelos para imitação, logo, a gramática está submetida à utilização de seus usuários, sendo necessário distinguir a língua, da gramática; (8) “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”, outra falácia, posto que neste contexto os professores de português ocupariam as melhores posições na vida econômica e política do país, segundo o autor, o que de fato não acontece.

Esses mitos se perpetuam pelo culto à norma tradicional como preferível, de modo que o estudo da língua na escola frequentemente adota uma atitude coercitiva, não estimulando a aquisição de habilidades linguísticas como meio para expressão e comunicação dos aprendizes. A gramática normativa como estudo de regras, valorizada ao extremo, ocupa a posição de carro-chefe nas disputas entre o que se diz adequado ou não ao ensino da língua. Esta situação interfere, inclusive, no desempenho das avaliações em geral, uma vez que os textos das provas precisam ser lidos e compreendidos. A interpretação de um texto independe do reconhecimento das construções utilizadas (BAGNO, 1999; POSSENTI, 1996).

Reconhecer as estruturas da língua, e ler e escrever utilizando-as são experiências que podem ocorrer juntas ou separadamente, não existe vínculo causal entre essas atividades. Como relembra Britto (1997, p. 250) “o conhecimento teórico sobre a língua não se mistura com seu conhecimento efetivo e operacional”. O conhecimento da língua é adquirido nas práticas comunicativas, e não no aprendizado de termos técnicos.

Os professores de Língua Portuguesa

O conhecimento de Língua Portuguesa ocupa o centro de uma das avaliações do Enem, além de ser fundamental para a compreensão das questões de provas em outras áreas de conhecimento. No quadro do ensino escolar da Língua Portuguesa, encontramos inúmeras pesquisas que tratam das crenças dos professores acerca da disciplina que ensinam, geralmente situada em regiões específicas ou determinadas escolas. Os temas abrangem leitura e escrita, produção de textos, ensino de gramática, entre outras questões.

Lendo o material original dos respondentes (grande parte do material de coleta é de entrevista e de questionário), constata-se divergências situadas em torno de alguns polos, revelando que não há um posicionamento uníssono. São as avaliações em larga escala, como o PISA, Prova Brasil e o Enem, que forçosamente criam as convergências, pois o preferível parece situar-se no resultado final. Mais adiante descreveremos alguns desses trabalhos.

Segundo Görski e Coelho (2010), o ensino da língua na escola tem por objetivo permitir o desenvolvimento global da competência comunicativa do estudante. Assim, compreender, interpretar, analisar, produzir textos nas modalidades orais e escritas reconhecendo as variedades do português são os objetivos gerais estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da língua portuguesa cuja concepção fundamenta a *Matriz de Referência* (BRASIL, 1997, 1998). No entanto, o ensino da língua na escola parece atravessado por algumas incompatibilidades no cotidiano escolar colocando as variações languageiras no campo da dissociação da noção de língua.

A dissociação de noção é uma técnica argumentativa que visa resolver incompatibilidades e reestruturar a concepção do real ao separar um termo em duas partes, uma dita real, termo 2, e a outra aparente, termo 1 (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). O termo 2, por estabelecer o desejável, trata a diversidade e a diferença como deficiência (termo 1). A noção de deficiência se estabelece pela hierarquização que classifica a fala do outro como inadequada (erro) por ser diferente da variante languageira valorizada socialmente. Esta é uma atitude que tem desdobramentos evidentes no campo do fracasso escolar (cf. BAGNO, 1999; POSSENTI, 1996).

A língua, tal como as artes em geral, vincula-se à identidade social e constitui um forte elemento de pertença a um país (identidade nacional), entrecruzada com a pertença aos

grupos diversos dentro do país pelo uso das variações languageiras. Como já comentado anteriormente, o Brasil é plurilinguista. Além disso, a variante da língua utilizada também revela outros aspectos da identidade social do falante, põe à mostra muito de seu *ethos* sem a necessidade de que o falante (orador) se apresente. Neste sentido, institui marcas sociais uma vez que é possível ao interlocutor (auditório) formular hipóteses acerca do caráter de quem se expressa (orador) – se jovem ou velho, de que cidade ou região, entre outras marcas sociais.

Ao mesmo tempo, é necessário compreender que, sem exceção, todas as línguas em todas as sociedades são compostas por um conjunto enorme de variantes (geográficas, estilísticas, de classe sociais etc.) que se entrelaçam nas práticas languageiras de seus usuários. Igualmente todas as línguas admitem, de antemão, variações de duas naturezas: as variações de quem fala e de quem ouve (RODRIGUES, 2002), e que nos remete às teorias da comunicação e o reconhecimento de suas partes constituintes (*ethos-lógos-páthos* ou orador-auditório-argumento).

Ocorre que a partir das pesquisas acerca das representações do ensino da Língua Portuguesa na escola se constata que atualmente há uma crise no ensino desta disciplina. Há os que defendem categoricamente que na escola deve prevalecer o ensino da norma culta, que se vincula à língua escrita e literária. Outros, como Britto (1997, p. 245), defendem o oposto ao afirmar que “em não havendo uma modalidade superior unificadora, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar a norma culta enquanto expressão do que seria o português padrão”. Britto (1997) afirma que as pesquisas mais recentes insistem na vinculação da norma culta com o que se diz próprio da Língua Portuguesa. Existem também posicionamentos intermediários. Possenti (1996) sustenta que é função da escola ensinar o português padrão ou pelo menos criar as mínimas condições para a sua aquisição por parte dos estudantes. Isso não significa imposição de valores de um grupo sobre outro, pois os que dominam outras variantes só teriam a ganhar, ampliando seu campo de atuação. Afinal, somos capazes de aprender várias línguas e dialetos. Nesta perspectiva, atualmente existem professores que já questionam a utilização da gramática normativa como referência exclusiva do ensino da língua. Ao mesmo tempo, reivindicam materiais didáticos suficientes para substituir, completar ou flexibilizar os livros didáticos tradicionais (BAGNO, 1999). Os exames em larga escala também procuram se direcionar para as vertentes que buscam abranger as variantes da língua praticadas pelos brasileiros, mas ainda se posicionando ambigualmente, no caso do Enem, segundo Faraco (2002).

Embora os trabalhos até aqui expostos não se regulem diretamente por entrevistas e questionários realizados com professores nas instituições educativas, verificamos litígios entre linguistas, e entre linguistas e professores, ainda que alguns linguistas também atuem como professores universitários. Estas cisões por certo deslizam para o corpo docente na Educação Básica, não sendo possível encontrar um posicionamento unitário no grupo de professores.

Nesta perspectiva, cabe analisar quais conhecimentos linguísticos os professores desta disciplina avaliam como relevantes para os aprendizes em comparação ao que os exames preconizam. Afinal, não é possível enfrentar a modificação na educação escolar sem considerar a influência que os professores desempenham no cotidiano da escola, bem como a influência que podem exercer sobre os estudantes. Sem esta consideração os projetos educativos estão fadados ao fracasso (POSSENTI, 1996). Assim, apresentamos algumas pesquisas realizadas em regiões diferentes do Brasil, a partir de questionário, diário de campo, observação e/ou entrevista, o que possibilita ampliar e aprofundar a nossa análise.

O tratamento dado à variação linguística em sala de aula foi o tema de pesquisa com base etnográfica realizada em quatro escolas de Juiz de Fora (MG) por Horta (2012). O autor compara as respostas dadas nas entrevistas com os trabalhos realizados no cotidiano escolar e conclui que, apesar da sensibilização do corpo docente à temática do ensino de português com base nas variantes da língua, as práticas pedagógicas são majoritariamente voltadas para a concepção de padrão ideal em que prevalecem o ensino tradicional da língua portuguesa.

Madeira (2005) buscou apreender a concepção de gramática no contexto do ensino de língua portuguesa apresentada por professores desta disciplina em uma universidade pública de São Paulo. O autor verificou que a maioria dos professores critica o modelo normativo de gramática e a ênfase no ensino de regras. Ao que parece, aqueles professores preferem extrair os conteúdos gramaticais de textos, contextualizando as estruturas abordadas. Assim, como Possenti (1996), Madeira (2005) constatou que os professores acreditam que o papel da escola é apresentar a norma culta (gramática tradicional) aos aprendizes, fornecendo os meios para que eles possam dominar esta variante. Em contrapartida, não houve consenso no grupo de professores entrevistados acerca da relevância do aprendizado da gramática para a melhoria da qualidade da produção textual, o que nos remete ao mito “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 1999) que, impregnado no senso comum, apareceu na pesquisa de Madeira (2005) como fonte de discordância entre professores.

Spessatto (2011) fez sua pesquisa acerca do ensino e variações linguageiras abordando o plurilinguismo pelo viés dos imigrantes. Para tanto, escolheu como *locus* uma escola com adolescentes em uma comunidade de origem italiana na região sul do Brasil, falante de uma mescla de dialetos em que predomina o Vêneto, imediatamente reconhecível pela interferência da pronúncia do “r”. Diz-se “caro” onde seria “carro”. A autora conclui que a variante linguageira é predominante na fala dos alunos. Os professores reconhecem o preconceito em relação ao uso da variante mas, segundo Spessatto (2011), não desenvolvem uma ação efetiva que capacite o aluno na aquisição das variantes consideradas de prestígio do português brasileiro.

O relevante da pesquisa de Spessatto (2011) é a descrição das atitudes dos educadores frente à presença da variante linguageira, visto que as atitudes expõem as tomadas de posição. A variante, advinda do dialeto italiano, evidencia as incompatibilidades e as diferenças entre a língua aprendida na escola e a prática linguageira dos alunos em seu cotidiano fora da escola, a qual é naturalmente levada para a vida escolar. Neste caso específico, a descrição das atitudes ilustra as três atitudes comumente adotadas quando interlocutores se encontram em situações que geram regras e/ou ações inconciliáveis que clamam por uma escolha (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A atitude não é um fenômeno estanque. Muitas vezes uma atitude pragmática tem um caráter diplomático ou a atitude lógica pode estar no campo do pragmatismo. No entanto, na categorização da atitude, destacamos o aspecto que mais evidencia a solução da incompatibilidade.

Assim, Spessatto (2011) identifica que a atitude de “aclarar suficientemente as noções empregadas, especificar suficientemente as regras admitidas, para que os problemas práticos possam ser resolvidos sem dificuldade mediante simples dedução” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 224-225), ou seja, a que caracteriza a atitude lógica, não é tomada pelo professor na presença da variação linguageira. A autora destaca que esta é a atitude predominante. As demais atitudes surgem em contraponto à atitude lógica, e são as seguintes: (1) o professor ouve a variante, não interfere diretamente e responde reutilizando o que foi dito pelo estudante com a norma padrão, não sendo possível ao aluno apropriar-se da variante proposta pelo professor; (2) em outras situações não há qualquer intervenção do professor. Assim, não é factível saber se o professor estava atento à fala do aluno, se o ritmo da aula não propiciava essa interferência, ou se simplesmente silenciava para não constranger o aluno. Spessatto (2011) também levanta a hipótese de o silêncio ocorrer pelo fato de o professor também se valer daquela variante fora do âmbito escolar. Outras

suposições podem ser consideradas, pois o silêncio pode ser preenchido por uma gama de significados.

Em nossa análise, a primeira atitude poderia estar no limiar de uma atitude pragmática, uma vez que a repetição da norma padrão pelo professor pressupõe a resolução da questão posta pela variante apresentada pelo aluno. Entretanto, de fato, não soluciona o problema à medida que este aparece, como é característico da atitude pragmática. Não são explicados aos alunos os meios para compreender o uso da norma padrão naquele contexto. Assim, nosso entendimento é que a repetição da fala do aluno pelo professor, inscrita na norma culta, tem um cunho diplomático, visto que “inventam-se procedimentos para evitar que a incompatibilidade apareça ou para remeter a um momento mais oportuno as decisões a tomar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 225).

A atitude diplomática, que acontece em função das variantes concebidas como incompatibilidades pelos professores, tem um custo alto para o processo educativo. Neste quesito, concordamos com Britto (1997): a surdez e o silêncio do professor diante da fala do aluno extinguem a interlocução singular entre eles. É na interlocução que se abre a possibilidade de constituir algum conhecimento a respeito da língua. Para tanto, o professor tem que se dispor a ouvir e ler o proposto pelo aluno. Os procedimentos devem ser os mais pertinentes conforme o que se diz, quem diz e para quem o faz – os mesmos estudados pela Retórica. Portanto, professor não é corretor de falas e de escritas embora pareça que grande parte do grupo docente de língua portuguesa assim se represente.

Abrindo parênteses, ao que parece os professores de outras disciplinas também têm essa representação do professor de língua portuguesa. Ensinar a ler e a escrever é uma questão exclusiva designada para o professor de língua portuguesa, os demais se excluem dessa função. Disso decorre a naturalização de que o professor de língua portuguesa opera como um corretor de erros de escrita e de falas. Essa representação ocorre em todos os níveis da educação e em todas as áreas do conhecimento (cf. GOLDSMITH; WILLEY, 2016). A contribuição do professor na aquisição e domínio da língua por parte do estudante emerge em função do consentimento de escuta oferecido ao estudante. A língua por meio da variante praticada por um grupo é um dos elementos constituintes da identidade, o desvalor atribuído à linguagem utilizada pelo aluno, que lhe confere o sentimento de pertença no mundo, significa o silenciamento de sua expressão. Por ligação de coexistência, equivale à desqualificação da pessoa. Esta questão também aparece na pesquisa de D’Aquino (2011). D’Aquino (2011) focaliza os vestígios de representações sociais do ensino de Língua

Portuguesa por professores da disciplina em uma escola municipal do Rio de Janeiro frequentada por uma camada popular de baixo acesso aos bens econômicos. Entrevista, diário de campo, questionário e observação foram submetidos à análise de conteúdo pela pesquisadora. As constatações foram as seguintes: (1) a variedade linguageira é admitida pelos professores na modalidade oral, mas não na modalidade escrita; (2) os professores entrevistados sustentam que aprender a estrutura melhora a expressão comunicativa, que é considerada mais relevante pelos professores. No discurso, afirmam a competência comunicativa no topo da hierarquia de valores para a aquisição da língua, na prática ensinam regras e estruturas. D'Aquino (2011, p. 67) caracteriza essa situação como “dessintonia entre discurso e prática”. Entendemos que não há propriamente “dessintonia”, mas um implícito a partir da crença em um vínculo causal – a norma culta, por meio do aprendizado da gramática, desenvolve as habilidades de escrever e falar, logo, desenvolve a competência comunicativa – uma conjugação dos mitos 7 e 8 de Bagno (1999); (3) as leituras se dirigem predominantemente para poemas e clássicos da literatura; (4) os professores consideram desviante o linguajar dos alunos; (5) os professores correlacionam o uso da norma culta com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do pensamento e dos raciocínios, ou seja, o aprendizado da língua padrão desenvolve a capacidade de argumentar e interpretar. Por fim, a autora conclui que a representação social do ensino de língua portuguesa fica objetivada no aprendizado da norma culta, considerada a língua “correta”, a que vai proporcionar o aperfeiçoamento do aluno cuja ancoragem se encontra na origem do aluno estigmatizada pelo contexto social de onde ele é proveniente.

Com este panorama, observamos que não existem propriamente litígios com relação ao que é dito preferível como valor universal para o ensino da língua. Genericamente, desenvolver a competência comunicativa e aperfeiçoar as habilidades linguísticas (escrever, ler, argumentar, interpretar) são as aptidões a serem desenvolvidas. A confusão começa quando se especificam os termos, ou seja, quais os meios para obter a maestria?

Basicamente os argumentos divergentes se fundamentam na refutação ou afirmação de ligações de sucessão (vínculos causais) entre atividades que estabelecem um raciocínio por transitividade. O litígio está na aceitação ou rejeição da correlação entre argumentos que podem estabelecer o vínculo na ordem que o orador desejar. Seguem algumas possibilidades de raciocínios por transitividade:

- (1) Para aprender a Língua Portuguesa, é necessário aprender gramática.
- (2) Para desenvolver a competência comunicativa, é necessário aprender gramática.

- (3) Aprender a Língua Portuguesa desenvolve a competência comunicativa.
- (4) Para desenvolver a competência comunicativa, é necessário aprender a língua.
- (5) Desenvolver a competência comunicativa gera mais oportunidades na vida social.
- (6) O aprendizado da gramática aprimora o raciocínio e a interpretação.

Estes são apenas alguns exemplos de ligação de sucessão estabelecidos. Poderíamos elaborar ainda mais vínculos com as proposições anteriores. O relevante na análise das proposições é observar a transitividade que estabelece argumentos quase-lógicos com base em raciocínios de caráter silogístico que sugerem implicações. A transitividade ocorre a partir de relações de simetria, igualdade e inclusão entre proposições que não necessariamente se ligam. Em algumas delas, é perceptível a circularidade dos raciocínios ou petição de princípio.

D'Aquino descreve também atividades de caráter artístico agregadas ao ensino da língua: "Percebemos algum tipo de entusiasmo por parte dos alunos quando estes eram solicitados para representar um teatro (...)" (2011, p. 52) ou "quando os professores optavam por aulas envolvendo teatro, trabalhos em grupo e até mesmo a leitura de poesias, as turmas pareciam esquecer de suas supostas 'dificuldades' e participavam de maneira dedicada" (2011, p. 86). As disciplinas podem e devem se valer de recursos oriundos de outras áreas para desenvolver atividades em sala de aula. De fato, o conhecimento escolar não deveria ser tão seccionado. Essa fragmentação nos chama a atenção na pesquisa de D'Aquino (2011), ao ponto de a leitura de poesia e dramatização (teatro) estarem fora da rotina das aulas de aprendizado da língua. Como aprender uma língua sem a experiência? Poesia e teatro seriam instrumentos possíveis para esta prática possibilitando o estudo, a expressão e a apropriação da língua pelos estudantes. Porém, a descrição reforça o implícito de que a representação de aquisição da língua está na memorização de estruturas e de regras.

Os limites dos duplos – entre ideologias e representações sociais

Antes de encerrar essa análise cabe ponderar a respeito da noção de transposição ou adaptação do discurso, que envolve a produção de um conhecimento adaptado. As crenças dos professores evidenciam os modos como apreendem os conceitos de sua área, bem como os termos que servem de referência para a divulgação deste conhecimento para os estudantes, ainda que as adaptações ou ajustes na transposição do conhecimento,

afirmados pelos docentes como corretos, se distancie do proposto pelo conhecimento linguístico, artístico e científico. Este fenômeno, que produz uma “versão” funcional para os grupos sociais, nem é um engano nem uma falta cognitiva, pois a transposição do conhecimento para outro lugar social exige a releitura de seus conceitos.

A questão da transposição do conhecimento das ciências, das artes e da língua para o ensino escolar não passa despercebido pela comunidade de pesquisadores no campo da educação. Marinho (2003), por exemplo, analisa os significados do discurso da ciência transpostos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. A autora analisa os dois PCNs de Língua Portuguesa: de 1ª à 4ª série e de 5ª à 8ª série, atualmente 2º ao 5º ano e 6º ao 9º ano. Ao procurar situar o gênero textual dos PCNs, que busca divulgar o conhecimento de língua portuguesa na escola, Marinho (2003) sustenta que a ambiguidade do discurso não permite categorizá-lo, pois os PCNs mesclam características do que seria um texto acadêmico e didático. A autora se detém especialmente nas citações e notas de rodapé pelos raciocínios que fundam, destacando o predomínio do caráter metalinguístico, ou seja, o que explicita os significados de certos termos para não deixar dúvidas ao leitor.

A análise que Marinho (2003) faz das técnicas discursivas utilizadas nos PCNs de Língua Portuguesa permite compreender o que distingue o discurso pedagógico ou didático do científico pela apresentação dos esquemas argumentativos que engendram essa transposição, o que ela nomeia “vulgarização científica”. Essa descrição nos interessa, uma vez que afirmamos o conhecimento escolar como duplo dos conhecimentos científico, linguístico e artístico, constituindo uma transposição cuja funcionalidade atende aos grupos sociais que a produziram, fenômeno que Moscovici denominou “representações sociais”.

Marinho (2003, p. 129) explica que o texto dos PCNs de Língua Portuguesa evidencia a “capacidade de trazer a ‘novidade’ (...) sob a tutela de uma retórica típica do discurso acadêmico”. Marinho (2003) elenca termos que são explicados nos PCNs em notas de rodapé: eficácia, letramento, coesão, competência, dentre outros. A explicação em notas de rodapé possibilita ao autor negociar o significado com o leitor, um ardil para os aproximar, uma vez que o autor supõe que o leitor não tem os conhecimentos especializados que a leitura requer. Esta estratégia é característica do discurso didático, posto pela assimetria das relações entre professor e aluno. No caso do texto dos PCNs, a assimetria se situa entre autor (elaboradores dos PCNs) e leitor (professores) como hipótese do orador. Em nossa análise, entendemos que os termos apresentados também são clichês dos discursos

pedagógicos, ou seja, termos usuais e familiares aos professores que não necessitariam de maiores explicações, pois são evidentes (REBOUL, 1984). A amplitude dos significados provavelmente exija que os autores dos PCNs especifiquem os conceitos.

Marinho (2003) também chama a atenção para o fato de as explicações ao longo do texto recorrerem ao uso discreto e mesmo à omissão das autorias, embora haja uma extensa e variada referência bibliográfica ao final dos PCNs. Ela relata que de um total de 182 títulos referenciados nos dois PCNs de Língua Portuguesa, somente sete são mencionados ao longo do texto. Para Marinho (2003), o “esquecimento” dos autores que fundamentam a construção do documento é útil, isto é, cumpre a função persuasiva da interlocução ao retirar o contexto das definições. Como desdobramento, o texto se reveste de um caráter generalista, o que abranda o questionamento, evitando o debate e a controvérsia. Marinho (2003) apresenta os textos dos PCNs em confronto com os autores originais, em que realmente se pode verificar trechos literalmente citados sem a concessão dos créditos de autoria.

Mais adiante, a autora acrescenta que a ausência de referências, que retira o pensamento do contexto de sua produção, não é pertinente apenas ao texto didático. O apagamento da autoria cumpre a função de conferir um significado de verdade, bem como um caráter de “homogeneidade” e de “universalidade” ao discurso. O anonimato corrobora em reciprocidade o teor universal e homogêneo de um conceito, favorecendo a identificação com um auditório mais amplo, no caso, o de professores.

Assim, no texto dos PCNs extinguem-se as polêmicas que constituem obstáculos ao cotidiano da prática docente, ao mesmo tempo em que se expõem os preferíveis para o ensino. Conforme Moirand e Authier-Revuz (1992 *apud* MARINHO, 2003, p. 131), trata-se de “um recurso fundamental para o discurso de ‘vulgarização científica’, que também se repete no discurso pedagógico”. Para Marinho (2003), embora o recurso às notas de rodapé vise controlar os significados das expressões e conceitos apresentados aos leitores para administrar a interlocução autor-leitor, é certo que pretende, antes de tudo, persuadir o auditório.

Concordamos com a autora, o texto que versa sobre generalidades busca as palavras impactantes, a síntese, e apresenta um raciocínio fechado que concede ao texto “o caráter de um pressuposto ao qual o leitor não poderá opor resistência ou questionamento” (MARINHO, 2003, p. 132). Esse tipo de discurso constrange a réplica, o que é próprio dos *slogans* pedagógicos (REBOUL, 1984). Acerca da universalidade e da supressão das

autorias, nossa análise sugere que, da perspectiva Retórica, o anonimato fortalece o argumento pela impressão de evidência e atemporalidade característico desse discurso. Não exprime o pensamento particular de uma pessoa, mas o que todos sempre souberam (REBOUL, 1984).

A autora destaca outra característica do texto dos PCNs: as expressões e frases diretamente citadas (com aspas) identificam o que está presente na escola e não é desejável, marcando o discurso do outro como oposição ao que é preferível, este tendo sido estabelecido pelo autor. O raciocínio que consiste em precaver-se dos argumentos de opositores recorre à *prolepse* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Segundo Reboul (1984), o apelo à prolepse é um procedimento retórico próprio dos discursos pedagógicos que se apoiam em lemas ou *slogans*, pois pretendem a adesão pela polêmica. Nesta perspectiva, o texto apresentado parece estar a serviço de alguma causa, a qual pretende ocultar. Isto não significa que o texto pretenda enganar o leitor, mas a obstrução da informação pelo constrangimento do questionamento torna um insulto a refutação do discurso; aqui se apresenta o seu caráter autodissimulador (REBOUL, 1984).

Por fim, Marinho (2003) observa uma tendência do estilo de escrita presente nos PCNs que, segundo Billig (2013), é característico da escrita acadêmica contemporânea, especialmente nas Ciências Sociais: a utilização de substantivos ou verbos substantivados em vez do próprio verbo que indica a ação dos atores sociais. Marinho (2003) descreve esse mesmo fenômeno em outros termos. Os artigos definidos (o, a, os, as) que antecedem as ideias apresentadas nos PCNs simplificam os fenômenos e desestimulam qualquer questionamento por parte do leitor ao caracterizá-los como um dado ou uma prova que oculta a complexidade de uma ideia ou conceito por meio da generalização. “Não se questiona se, de fato, aconteceu ‘o avanço da ciência’, se há um ‘conhecimento disponível’ e disponível para quem” (MARINHO, 2003, p. 132). Neste sentido, Billig (2013) afirma não ser possível especificar as ações dos atores sociais (quem faz o quê), pois desloca-se o centro da narrativa para coisas, que se tornam entes, isto é, os autores dos textos criam novas palavras como se fossem novos conceitos ou ideias que na origem se referem às ações de grupos. Por essa via, se sabe menos acerca das atitudes humanas.

Em suma, os PCNs são a fonte textual que dá origem à *Matriz de Referência* para o Enem. Portanto, sinalizam o que deve ser ensinado, definindo o preferível. A análise do gênero textual, bem como da linguagem utilizada nos PCNs e que se dirige ao auditório de professores, revela o que se afirma ser o conhecimento escolar. Aliás, torna evidente o ato

discursivo que institui este conhecimento. Marinho (2003) identifica genericamente o recurso à “vulgarização científica”, o que de fato pode ser considerado em qualquer prática discursiva que se refira à ciência e que não seja apresentada por cientistas para cientistas, pois cada auditório exige certa adequação do discurso do orador em prol da interlocução. A própria autora examina brevemente as diferenças entre “vulgarização científica” e “divulgação científica”, que não cabem aqui abordar. No caso do conhecimento escolar, essa divulgação se aproxima da vulgarização se concebermos que, no trânsito do conhecimento da ciência, das artes e da língua para o ensino escolar, é inevitável que os responsáveis pelo ensino (professores) realizem alguma transposição para o estudante que se encontra no início do processo de aprendizagem. Sendo assim, é necessário marcar por onde começar o ensino.

Entretanto, as características dessa transposição, tal como se apresenta, podem ser questionáveis, uma vez que buscam eliminar o problemático. O modo de conhecer ao se restringir à transmissão e à aquisição de conhecimentos exclui a experiência, a qual produz o aprendizado pela imitação dos atos e processos próprios dos cientistas ou dos artistas/técnicos. Os exames escolares não consideram a transposição do conhecimento que busca imitar os gestos do cientista, do artista, do linguista, do físico e demais áreas do conhecimento. O ensino na escola não permite a (re)construção que contempla o sentido criador que existe para aquele que domina uma técnica, e evita as dúvidas que aparecem no processo de aprendizagem. A imitação adquiriu a acepção de cópia mecânica, que reproduz informações como sinônimo de estagnação (BRASIL, 2002, p. 39). Portanto, pelo visto, o preferível é padronizar os significados, entendendo como vínculo causa-efeito em que quanto mais uniformidade, maiores chances de a escolarização ser universal, tal como já sustentava Comênio na *Didactica Magna*. Com isso, o ensino que contemple o aprendizado das técnicas é dito tecnicista e o fazer artístico (técnico) fica reduzido ao que permite algum controle.

Nesta perspectiva, apreender o que se diz ser o conhecimento que serve à educação escolar significa compreender a afluência dos duplos que o constitui. Em conjunção à concepção de conhecimento escolar como “vulgarização científica”, tem-se as representações sociais como fenômeno. Nossa análise acrescenta que a “vulgarização” assume traços análogos aos *slogans* pedagógicos descritos por Reboul (1984), o que coloca essa transposição no campo da ideologia, como “conjunto de crenças orientadas para a ação” (EAGLETON, 1997 *apud* XAVIER, 2002). Diante desse quadro, o conhecimento escolar constitui-se na confluência das transposições dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que instauram as duplicatas tais como representações sociais, e dos

discursos cujas ideologias em conflito expõem os valores que os atores sociais disputam, de modo que as justificativas ao preferível buscam legitimar a força dos grupos em dissensão.

Conclusão

Ao que parece, a língua falada pelos brasileiros é considerada inferior a que se ensina na escola (norma padrão). A hierarquia, resultado da dissociação da noção de *língua portuguesa*, afirma a superioridade em si da escolarizada, que se sustenta pura e simplesmente na gramática normativa, não na funcional e, ainda menos, nos procedimentos de argumentação. Por esta via se localiza o campo das disputas: o preferível situa-se no aprendizado de regras e estruturas da norma padrão da língua como motor para promover as transformações dos estudantes, conduzindo-os de “não educado” a “educado”, este segundo os significados usuais no âmbito escolar. A gramática seria o instrumento mais adequado para encaminhar os aprendizes em seus percursos de desenvolvimento cognitivo e afetivo? Se assim for, que gramática ensinar? De que maneira ensinar?

Para a aquisição da língua portuguesa não é recomendável escrever como se fala. A gramática como conhecimento técnico possibilita a mudança da condição de aprendiz e para aquele que tem o domínio da língua, a sua ascensão social. De outra maneira, se pode afirmar que na educação escolar separam-se as modalidades orais e escritas para as hierarquizar: a modalidade escrita (termo 2) prevalece sobre a oral (termo 1). Ao mesmo tempo, as variantes languageiras que se apresentam na modalidade oral são consideradas intrusas, inferiores, salvo quando fala é uma cópia da escrita, o que não é sequer apropriado nas situações sociais formais. Com isso, tem-se uma inversão: a modalidade escrita determina a qualidade das práticas languageiras. Portanto, o discurso que orienta os currículos escolares se ampara em uma *doxa* amplamente admitida e naturalizada, que expõe outro implícito: sem teoria não há prática efetiva ou a teoria precede a técnica, no entendimento platônico de teoria, a que constrói um abismo entre a empiria e as ideias.

Nossa análise sugere que as concepções aqui expostas acerca das disciplinas escolares são suas *representações sociais* visto que apresentam os duplos de conceitos das linguagens transpostas para a escola cujo valor fica circunscrito a este *lócus* e tem por meta os exames escolares, considerados prova material do desenvolvimento cognitivo. Os exames escolares como resultado “empírico” do desenvolvimento cognitivo marcam outro duplo, visto

que os resultados constituem a materialização do controle sobre as modificações de valores e crenças produzidas no processo educativo ou, pelo menos, uma tentativa de controle com base na representação do processo de escolarização como percurso determinado e determinável, em que cada grupo parece disputar em torno do que escolariza no conhecimento da língua portuguesa. Os duplos, que instituem os preferíveis para a escolarização, firmam-se pela negação da contingência dos atos comunicativos que envolvem ensinar e aprender, recorrendo à representação de que a natureza das coisas tem uma via única, concreta e observável, a que se diz ser o real em dado momento, mas projetada a partir de “um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados” (COMÊNIO, 2006, p. 45).

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola Ed., 1999.

BILLIG, Michael. *Argumentando e Pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: *Arguing and Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (Coleção Psicologia Social).

_____. *Learn to write badly: how to succeed in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

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, 1998. 106p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Língua Portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio*. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002. 130p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_professor/linguagens_completo%20\(1\).pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_professor/linguagens_completo%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BRASIL. Edital no 6, de 15 de Maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2015. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 de maio de 2015, nº 92, seção 3, p. 59-74. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB, 1997. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1997.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução e Notas: Joaquim Ferreira Gomes. 5a ed. Tradução do texto latino contido no tomo I da Opera Didactica Omnia, ed. da Academia Scientiarum Bohemoslovenica. Praga, 1957. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

D'AQUINO, Glaura Bensabat Vieira. *Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da Língua Portuguesa*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

GOLDSMITH, Rosalie; WILLEY, Keith. "It's not my job to teach writing": Activity theory analysis of [invisible] writing practices in the engineering curriculum practices in the engineering curriculum. *Journal of Academic Language and Learning*, North America, 10 jan. 2016. Disponível em: <<http://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/383>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, fev. 2010. ISSN 1984-8420. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

HORTA, Bruno Defilippo. *Sociolinguística e ensino de língua portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED, 2012.

MADEIRA, Fabio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005.

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 126-139, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a10>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MAZZOTTI, Tarso. Retórica, a Ciência da Educação. *Educação em Foco*, Revista de Educação, UFJF, v.20, n.1, mar./jun. 2015, Juiz de Fora, EDUFJF, 2015a.

_____. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.12, n. 28, Número Temático: Estudos Éticos e Retóricos em Educação, 2015b.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 [1976].

_____. Influências conscientes e influências inconscientes. In: MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Édition Nathan, 1994.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RATEAU, P., *et al.* Social Representation Theory. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Orgs.). *Handbook of theories of social psychology*, v. 2. London: SAGE, 2012. p. 477-497.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Analyse du discours pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1984 (Col. L'Éducateur).

_____. *A filosofia da educação*. Tradução: Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall'Inga. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.11-25.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza. *Variação linguística e ensino: por uma educação linguística democrática*. 2011. 237 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

XAVIER, Roseane. Representação Social e Ideologia: Conceitos Intercambiáveis?. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 18-47, jul./dez. 2002.

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Os Enunciados de Comando da Prova do ENEM e sua Relação com Competências e Capacidades para a Resolução de Situações-Problema. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2006.

Submetido em 11/05/2017, aprovado em 05/12/2017.