



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EDUARDA ZAMBIASI RADÜNZ

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA:
AS PROPOSIÇÕES DOMINANTES NA LINGUÍSTICA APLICADA

CHAPECÓ

2024

EDUARDA ZAMBIASI RADÜNZ

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA:
AS PROPOSIÇÕES DOMINANTES NA LINGUÍSTICA APLICADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavaleiro e coorientação da Prof.^a Dra. Amanda Machado Chraim.

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Radünz, Eduarda Zambiasi

Concepções pedagógicas de ensino de Língua: as proposições dominantes na Linguística Aplicada / Eduarda Zambiasi Radünz. -- 2024.

114 f.

Orientadora: Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro

Co-orientadora: Dra. Amanda Machado Chraim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2024.

1. Formação humana. 2. Educação em linguagem. 3. Fundamentos pedagógicos e epistemológicos. I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga, orient. II. Chraim, Amanda Machado, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDUARDA ZAMBIASI RADÜNZ

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA:
AS PROPOSIÇÕES DOMINANTES NA LINGUÍSTICA APLICADA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 09/02/2024.

Aprovado em: 09/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Amanda Machado Chraim – GEPEL/FURG-UFSC
Presidente da banca/coorientadora



Documento assinado digitalmente

Rosângela Pedralli

Data: 10/02/2024 05:54:10-0300

CPF: ***.089.020-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.ª Dra. Rosângela Pedralli - UFSC
Membro titular externo

(Assinado digitalmente em 15/02/2024 14:37)

MARCIA ADRIANA DIAS KRAEMER

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

ACAD - RE (10.40.07)

Matrícula: ###080#6

Prof.ª Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer – UFFS
Membro titular interno

Chapecó - SC, fevereiro de 2024.

Dedico este trabalho às minhas professoras,
que sempre me inspiraram a buscar a formação
para uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras Prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro e Prof.^a Dra. Amanda Machado Chraim por todo auxílio e compreensão em todas as etapas deste trabalho; sem elas, não teria alcançado tamanha ampliação da minha consciência pela compreensão das relações da educação com a linguagem.

À minha mãe, que sempre me ensinou a trilhar o caminho da superação pelo estudo e pelo meu esforço, e a nunca desistir!

Ao meu companheiro, por todo carinho e afeto neste processo árduo, tornando-o mais tranquilo com palavras de afirmação que fizeram eu acreditar em mim.

À minha família de mulheres, que sempre buscou a independência pelo conhecimento e pela luta do esforço constante de acreditar em um futuro melhor pela educação. A escola sempre se fez presente na minha vida por meio da minha avó, auxiliar de escola, e da minha madrinha, pedagoga; agradeço-as por serem o meu ponto de inspiração e afeto familiar!

E agradeço à educação pública, gratuita e de qualidade. Graças a ela, torno-me mestra em Estudos Linguísticos, pela minha vontade, possibilidade e prazer em aprender e ensinar sobre a linguagem humana!

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC, por fomentar essa pesquisa necessária ao avanço de uma educação humanizadora.

Menino, mundo, mundo, menino

[...]

*Selva de pedra, menino microscópico
O peito gela onde o bem é utópico
É o novo tópico, meu bem
A vida nos trópicos não tá fácil pra ninguém*

*É o mundo nas costas e a dor nas custas
Trilhas opostas, 'la plata' ofusca
Fumaça, buzinas e a busca
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca*

*Sono tipo 'slow blow', onde vou, vou
Leio volvo, e até esqueço quem sou, sou
Calçada, barracos e o bonde
A voz ecoa à sós mas ninguém responde*

*Miséria soa como pilhéria
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
Fadiga pra nós, pra eles férias
Morre esperança*

E tudo isso aos olhos de uma criança [...]

(Aos olhos de uma criança, Emicida, 2013)

RESUMO

O presente trabalho toma como objeto os fundamentos pedagógicos que sustentam as propostas de ensino de linguagem presentes na obra de dois grandes autores do campo da Linguística Aplicada, João Wanderley Geraldi e Angela Kleiman, os quais produzem conhecimentos para a educação linguística e são utilizados como fundamentação de documentos norteadores da Educação Básica. Com base em Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), defende-se uma indissociabilidade entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos, porque a educação escolar se alimenta de teorias pedagógicas e teorias linguísticas, e os conhecimentos produzidos por cada teoria carregam em si uma visão de mundo, ou seja, conceitos sobre o que é o sujeito, a sociedade e para que se ensina (Löwy, 1985). A partir da teoria do materialismo histórico e dialético (Tonet, 2013), observou-se a fundamentação das propostas de ensino de língua na sua mediação e contradição com elementos das pedagogias hegemônicas (Saviani, 2008). Desvelando os princípios dessas pedagogias a partir da visualização da visão de mundo que carregam as suas teorias originárias, foi possível identificar que as pedagogias do “aprender a aprender”, relacionadas à lógica escolanovista, estão presentes nas propostas para o ensino de língua de Kleiman e Geraldi. Depreendeu-se que o foco no aluno como guia do processo de aprendizagem dos gêneros do discurso da esfera cotidiana assenta-se em princípios das pedagogias hegemônicas e o papel do professor torna-se circunscrito a concepções imediatistas da lógica capitalista a partir da função de mediador das relações do aluno com a aprendizagem. Nessas relações, evidencia-se que o desconhecimento ou a não explicitação da indissociabilidade do campo da ciência e da educação nas teorizações para a educação em linguagem na formação de professores leva a um atrelamento do ensino de língua à manutenção do sistema capitalista, esvaziando-se o sentido da escola.

Palavras-chave: Educação em linguagem; Fundamentos pedagógicos e epistemológicos; Formação humana.

RESÚMEN

Este trabajo toma como objeto los fundamentos pedagógicos que sustentan las propuestas de enseñanza de lenguas encontradas en la obra de dos grandes autores en el campo de la Lingüística Aplicada, João Wanderley Geraldi y Angela Kleiman, que producen conocimiento para la enseñanza de lenguas y sirven de base para documentos orientadores de la Educación Básica. Basándonos en Chraim, Pedralli y Catoia Dias (2023), defendemos una inseparabilidad entre los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, porque la educación escolar se nutre de teorías pedagógicas y teorías lingüísticas, y el conocimiento producido por cada teoría lleva en sí una cosmovisión que se trata de conceptos sobre lo que es el sujeto, la sociedad y lo que se enseña (Löwy, 1985). A partir de la teoría del materialismo histórico y dialéctico (Tonet, 2013), observamos el fundamento de las propuestas de enseñanza de lenguas en su mediación y contradicción con elementos de las pedagogías hegemónicas (Saviani, 2008). Al develar los principios de estas pedagogías visualizando la cosmovisión que portan sus teorías originales, fue posible identificar que las pedagogías del "aprender a aprender", relacionadas con la lógica de la Escuela Nueva, están presentes en las propuestas de Kleiman y Geraldi para la enseñanza de lenguas. Se reconoció que el enfoque en el alumno como guía del proceso de aprendizaje de los géneros discursivos de la esfera cotidiana se basa en los principios de las pedagogías hegemónicas y el papel del profesor se circunscribe a concepciones inmediatas de la lógica capitalista basadas en el papel de mediador de la relación del alumno con el aprendizaje. En estas relaciones, es evidente que el desconocimiento, o la no explicitación de la inseparabilidad de los campos de la ciencia y de la educación en las teorizaciones para la enseñanza de lenguas en la formación de profesores conduce a la vinculación de una enseñanza de lenguas al mantenimiento del sistema capitalista, vaciando a la escuela de su sentido.

Palabras-clave: Educación de idiomas; Fundamentación epistemológica; Enseñanza.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO E O MÉTODO.....	10
1.1 A COMPREENSÃO DA REALIDADE PELAS LENTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	11
1.2 A APREENSÃO DA REALIDADE E O CONHECIMENTO.....	18
1.3 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO	20
1.4 AS BASES DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM NO BRASIL	22
2 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O ENSINO DE LINGUAGEM.....	29
2.1 A LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	30
2.2 ÉTICA NA PESQUISA E ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS	35
2.3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS NAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA	39
3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA	46
3.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL <i>VERSUS</i> PEDAGOGIA NOVA.....	46
3.2 AS PEDAGOGIAS NÃO-CRÍTICAS NA RELAÇÃO COM O APRENDER A APRENDER E AS PEDAGOGIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	49
3.3 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: UM DESTAQUE PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	57
4 AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DOMINANTES NA LINGÜÍSTICA APLICADA	65
4.1 O ENSINO DO USO SOCIAL DA LÍNGUA SITUADO NO COTIDIANO DO ALUNO	68
4.2 O PAPEL DO PROFESSOR.....	91
4.3 OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS NAS PROPOSIÇÕES HEGEMÔNICAS DA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE LINGUAGEM.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO E O MÉTODO

A educação surge com a necessidade humana de transmissão de conhecimento e, segundo Saviani (2021 [1983]), tem incorporado padrões e funções originados de perspectivas diferentes ao longo da sua historicidade. Vale mencionar que a educação é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que a postula como direito de todos e dever do Estado, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto cidadã e qualificada para o trabalho.

Nesta pesquisa, cujo foco é o ensino de linguagem, busca-se investigar as bases para a educação em linguagem nas escolas e instituições de ensino do país. Em se tratando de educação linguística, o início da pesquisa sobre o tema no Brasil pode ser evidenciado nas grandes universidades a partir da metade do século XX, quando surgem cursos de graduação e pós-graduação na área e pesquisadores que produzem teorias linguísticas voltadas ao ensino de língua no país. Segundo Britto (2012), dois dos principais pesquisadores da área da Linguística Aplicada no Brasil são João Wanderlei Geraldi e Angela Kleiman, que investigam o ensino de língua portuguesa há muitos anos e já produziram várias obras que se tornaram base para os documentos parametrizadores do Brasil.

Antes de ser esclarecido o objetivo desta pesquisa, o qual está atrelado à educação linguística e suas concepções pedagógicas, nesta introdução será realizado um caminho que irá levar à compreensão do objeto na sua perspectiva social e histórica. Inicialmente, será contextualizado o princípio da compreensão da realidade segundo a teoria do materialismo histórico e dialético, com base em Tonet (2013) e Netto (2011), que se constitui como a base metodológica da análise do objeto. Em seguida, o caminho traçado irá discutir a origem e a função da educação segundo Saviani (2008), a partir da dialética materialista. Posteriormente, serão evidenciados, em linhas gerais, alguns pontos sobre a educação em linguagem e o fundamento epistemológico do conhecimento e seu imbricamento com as teorias da educação dominantes no ensino de língua, o que será melhor contextualizado no segundo capítulo desta dissertação, tomando como base para isso as discussões realizadas por Britto (2012); Löwy (1985); Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023).

1.1 A COMPREENSÃO DA REALIDADE PELAS LENTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

O materialismo histórico e dialético se constitui como uma teoria de explicação da realidade (Tonet, 2013; Netto, 2011), e sua formulação consegue elucidar determinados objetos a partir da sua constituição social, compreendendo-os junto a sua história, a sua materialidade (independentemente das ideias sobre o objeto) e ao seu envolvimento com outros fenômenos no mundo. O método tem sua origem na forma como Karl Marx e Friedrich Engels, filósofos do século XIX, analisam o ser social e o explicam na sua totalidade.

A fim de compreender o ser social, descobre-se que ele está imbricado dialeticamente em inúmeras relações com a história, a materialidade física e a psíquica, no sentido de que tudo é dinâmico e ao mesmo tempo interligado. Sendo assim, o ser social hoje só é quem ele é por estar dentro de uma sociedade cindida em classes sociais, baseada no trabalho e na geração de lucro, chamada de capitalista. Segundo Pimentel e Silva (2019), deve-se levar em consideração as partes que fazem as coisas serem como elas são para que se possa melhor compreendê-las, essa é a consideração da dialética.

Os caminhos da análise do objeto “ser social” deram origem a essa teoria do materialismo histórico e dialético, que consegue olhar para um objeto e perceber que é o fenômeno, ou melhor, a existência real desse objeto, que carrega a sua essência, sendo essa essência histórica, objetiva, material e dialética, mediando essas partes entre si, fazendo-se, assim, uma determinada totalidade, compreendida a partir da determinação dessas partes (Tonet, 2013). Basicamente, essa teoria compreende que, independentemente de quem observa o objeto, a realidade detém uma materialidade concreta e o objeto faz parte de uma totalidade dentro dessa realidade, que vai se subdividindo em outras partes, as quais se conectam pela mediação e contradição existentes entre o todo. Tonet (2013) e Netto (2011) produzem teorias com o fundamento filosófico do materialismo histórico e dialético e explicitam as categorias de articulação para a análise de um objeto. Essa fundamentação detém a melhor alternativa para depreender a realidade social de determinado objeto a partir do olhar para os movimentos das suas partes.

Dessa forma, levando em consideração que o objeto desta pesquisa são as concepções pedagógicas das propostas para o ensino de língua, encontra-se vinculado a esse objeto, segundo Saviani (2011), a educação escolar e toda a sociedade da qual ela surge e faz parte. Uma vez que a educação faz parte da totalidade das coisas por meio da materialidade que ela tem, as relações que constituem a educação são estritamente sociais, permeadas por indivíduos

que estão presentes na mesma materialidade que se relaciona por meio da lógica do sistema capitalista.

Então, se o que constitui a educação são as relações que fazem ela existir, isso se refere aos indivíduos, instituições, documentos, ensino, sala de aula, professores a alunos e outros elos, todas as relações se unem na totalidade da existência material das coisas e se relacionam entre si por meio da mediação e contradição (Tonet, 2013). A saber, se a educação é permeada por todas essas relações que a constituem, não seria possível investigá-la corretamente sem deprender esses vínculos que explicam sua realidade.

Logo, a abordagem do materialismo histórico e dialético é uma teoria pela qual se pode explicar as determinações históricas e sociais das concepções pedagógicas que estão nas propostas da Linguística Aplicada, visto que o embasamento materialista sobre a realidade vai unir todas as relações a partir da totalidade e a ampliação do olhar ao objeto vai permitir deprender as mediações e as contradições das relações entre os fundamentos das teorias pedagógicas e os fundamentos das teorizações da educação linguística. Segundo Cavalcanti (2014, p. 988),

Enquanto teoria, a dialética concebe a realidade como uma totalidade concreta, caracterizada pela contradição e pelo movimento. [...] A totalidade é movimento e relação. Tudo – os fenômenos, as coisas, o pensamento – está em movimento e em relação. O que faz o movimento é a contradição.

Sem tomar um objeto, a realidade seria a totalidade e as partes dessa realidade estariam sempre em movimento e em contradição, de forma que as coisas existiriam cada uma na sua essência, em contato com outras, formando novas formas e assim por diante. Explicitando um pouco mais, as determinações da realidade, isto é, de como as coisas existem no mundo, funcionariam a partir da sua materialidade, independentemente dos indivíduos saberem ou não da existência das coisas e de como elas funcionam, pois, por serem parte da materialidade, também estão sujeitas a ela.

Tonet (2013) explica que o mundo material existe independentemente do sujeito que o observa, porém, a forma como o indivíduo observa o mundo perpassa pela absorção do que está posto, de acordo com sua visão de mundo, a qual é necessariamente social, transformada segundo padrões de como se vê o mundo. Segundo Richardson (1999, p. 44),

[...] todos os fenômenos da natureza têm algo em comum, algo que os une. Todos têm existência própria. Todos têm uma propriedade fundamental, a existência independe daquilo que deles pensamos e se neles pensamos ou não. Por isso são unidos em um conceito geral de matéria.

À vista disso, a materialidade é o conceito comum a todas as coisas, esse é o aspecto da totalidade: o todo maior que é possível evidenciar em qualquer objeto existente, pois tudo o que existe tem sua constituição física e existe de modos diferentes para os indivíduos e esses indivíduos detêm uma consciência que é determinada pelas relações sociais com outras pessoas e com o mundo na lógica do sistema que as unem, o sistema capitalista. Os indivíduos, por sua natureza específica de serem conscientes de sua própria existência, são capazes de absorver a realidade a partir da linguagem e modificá-la na sua materialidade, mas claro, sem fugir das leis que determinam as condições de vida da existência das coisas. Dessa forma, compreende-se que os homens detêm a consciência da sua realidade e, por isso, relacionam-se entre si para transformar o mundo, ou, como designado por Tonet (2013), para transformar a natureza.

Conforme aponta Saviani (2013, p. 44), os homens se relacionam e transformam a natureza de forma condicionada por causa da sua dependência de ser e estar imbricado junto à materialidade:

Observando o dado-homem, notamos desde logo que ele se nos apresenta como um corpo, e por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Esse meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações. Este caráter de dependência do homem verifica-se inicialmente em relação à natureza (entendemos a natureza tudo aquilo que existe independentemente da ação do homem). Sabemos que o homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo e subsolo. Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente.

As condições de vida sobre o homem levam-no a modificar a natureza para sua sobrevivência e ele o faz, sobretudo, por meio do trabalho. Sobre a especificação do trabalho em relação ao homem e como ele modifica a natureza, Tonet (2013) aponta que modificar a natureza não escapa ao homem, visto que é sua condição essencial de existência. Ele a modifica para sobreviver e assim se transforma.

[...] indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho. [...] Este exame leva-o a constatar, em primeiro lugar, que o trabalho é um intercâmbio do homem com a natureza. O que significa dizer que o homem é também um ser natural. Como tal, o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana. (Tonet, 2013, p. 81)

Pelo fato de que o homem tem a consciência de sua existência, torna-se necessária a modificação da natureza para sua sobrevivência, sendo essa modificação um processo natural (Netto, 2011). A consciência permite o elo entre a natureza e a percepção sobre ela e, então, em razão de ser consciente, para permanecer em sua própria existência, o indivíduo necessita abstrair o mundo a partir da linguagem. Para abstrair a realidade, o sujeito precisa modificar a natureza através do trabalho.

[...] a relação com a natureza não é, para o homem, um mal necessário, mas um momento constitutivo essencial do seu processo de entificação. Mais precisamente, o elemento natural nem é algo exterior ao homem nem uma parte inferior quando relacionado a uma parte supostamente superior, o espírito, a consciência. (Tonet, 2013, p. 81-82)

Estando o homem presente na materialidade e sendo consciente sobre ela, a partir da representação do mundo na consciência do indivíduo ele modifica a natureza (o mundo), que resulta na forma como os indivíduos organizam a sociedade, que atualmente é a sociedade capitalista.

Segundo Saviani (2021 [1983]), as formas de organização social passaram por muitas transformações, adotando sistemas como o feudalismo, o absolutismo e o capitalismo. O que interessa para esta discussão é a passagem do absolutismo para o capitalismo no período do Iluminismo da França, que é marcado pela tomada de poder da classe burguesa contra o sistema absolutista. Assim surge a Revolução Industrial e a sociedade capitalista tal qual a conhecemos, que visa o lucro via exploração da mão de obra. Dessa forma, a organização da sociedade, atualmente, está inserida no fundamento político e econômico do sistema capitalista, que divide o trabalho sobre meios de produção e divisão de tarefas para geração e acumulação de capital.

Segundo Tonet (2013), o sistema capitalista divide o trabalho ao indivíduo que se empenha a trabalhar somente sobre uma parte da produção e assim o sistema o aliena e estabelece a estrutura das classes sociais, pois só é necessário que o sujeito saiba sua parte do trabalho e viva a sua vida cotidiana com esse conhecimento unilateral, cristalizando uma divisão de classes com sujeitos que detêm apenas determinados conhecimentos (Saviani, 2008) e que não detêm os meios de produção, os quais pertencem à classe burguesa.

Sendo a sociedade capitalista o preâmbulo maior, determinada por ela está a educação escolar, que busca transmitir conhecimentos necessários à manutenção desse sistema. Segundo Saviani (2008), a educação se materializa principalmente a partir de relações sociais através de instituições escolares e de fundamentos políticos fundados na organização capitalista. A

organização da sociedade condiciona a necessidade de formar indivíduos a fim de serem aptos a trabalhar em setores de economia dessa sociedade, que vai desde a produção primária agrícola até a produção industrial e os serviços de atividades comerciais. Então, a educação escolar se molda a fim de qualificar os indivíduos para serem mão de obra em prol do capital burguês.

A educação escolar advém do ócio da elite. De acordo com a herança de sistemas de organização social vigentes ao longo da história da humanidade, quando alguns indivíduos realizavam o trabalho necessário à subsistência humana de outros sujeitos, estes não necessitavam engajar-se nessas formas de produção da condição de vida do homem e, sendo assim, o tempo ocioso ficava dedicado ao aprendizado das artes e ao desenvolvimento da cultura letrada, que aos poucos vai se formulando erudita e pouco acessível aos menos favorecidos por uma questão social e econômica de prestígio do sistema. Saviani (2008) aponta que essa cultura se estabelece como conhecimento historicamente acumulado e vê-se nesses conhecimentos o poder de formar o homem de forma completa e, então, a necessidade de transmitir esses saberes na escola, para que se forme o indivíduo para além da sua adaptação ao trabalho capitalista. Assim, para Saviani (2021 [1983]), a essência da educação deve se estabelecer como meio socializador, através dos professores, de conhecimentos historicamente construídos.

A partir de Saviani (2011), tem-se a compreensão de que uma educação cujo objetivo é dar condições aos indivíduos de serem cidadãos conscientes de sua condição social e histórica deve basear-se em uma fundamentação pró-transformação da sociedade, para que os menos favorecidos tenham condições de terem bem-estar social, saúde e educação de forma plena. Para isso, é necessário que sua formação seja completa e isso quer dizer que os conhecimentos a serem ensinados na escola devem ser os conhecimentos científicos acumulados, dando base para o indivíduo pensar por si mesmo e tornar-se capaz de compreender o mundo e suas determinações sociais.

Segundo Machado *et al.* (2021), é isso que se pensa quando os documentos, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) –, pretendem proporcionar o que se denomina como uma educação integral. Sendo assim, formar indivíduos completos a partir da apreensão de conhecimentos historicamente acumulados, pois, conforme afirma Saviani (2008), é somente por esse meio que a educação integral¹ pode ser efetivada. No entanto, o

¹ A partir dos pressupostos deste trabalho, quando se pensa em formação/sujeito/educação integral, este termo refere-se à visão de Saviani (2021 [1989]), de que a escola deve ter como função contribuir para a emancipação e humanização dos indivíduos por meio da socialização de conhecimentos científicos que proporcionem a ampliação de sua consciência, a qual é compreendida como consciência de classe. Por consequência, o sujeito integral só se

exposto é o que se vê somente na sua aparência, uma vez que Duarte (2018) aponta que a forma como a proposta pedagógica desses documentos está posta não revela na sua essência a coerência com o que estão propondo quando se fala em formar um sujeito integral. Portanto, cabe um olhar mais atento e profundo, a fim de desvendar a essência de determinadas propostas pedagógicas e concepções de ensino tomadas como hegemônicas na atualidade.

A partir da dialética marxista, podemos olhar as propostas de educação em linguagem, em seu movimento dentro “[...] do mundo exterior e da consciência humana” (Richardson, 1999, p. 46) a fim de desvendar sua essência. Dessa forma, parte-se da síntese à síntese, observando o objeto como ele aparenta ser, e posteriormente buscando o olhar do objeto na sua totalidade, que se subdivide em partes, observando a contradição entre as partes e como elas se relacionam, a sua mediação. Para compreender melhor esse olhar lançado ao objeto, Richardson (1999) explicita uma estrutura de princípios, leis e categorias do materialismo histórico e dialético que devemos considerar quando realizamos pesquisa social com este viés teórico-filosófico a partir do objeto da educação em linguagem.

Primeiramente, entende-se que todos os objetos e fenômenos contêm algo em comum que é universal a eles, como a materialidade da sua existência. A educação linguística, que nos interessa neste estudo, existe como processo de ensino de língua permeado por relações que constituem o processo educativo, como professores, alunos, políticas públicas educacionais, teorias linguísticas e teorias pedagógicas. Essas relações que constituem a educação linguística se encontram determinadas pela lógica do sistema capitalista, pois são unidas na totalidade pela materialidade social que as constituem. Portanto, a educação em linguagem como fenômeno, materializada na organização capitalista, é determinada pelas relações que a sociedade encontra para permitir sua existência.

Segundo Richardson (1999, p. 48), há uma “[...] lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa. Na natureza, as mudanças qualitativas só podem ocorrer por adição ou subtração da matéria ou movimento (energia)”. Posto isso, os objetos se transformam a partir do que já são, nada se perde, tudo é transformado no novo a partir do que já foi e carrega essa identidade na sua essência.

Para Saviani (2021 [1983]), a essência da educação sempre foi a transmissão de conhecimento, sendo esses saberes tudo o que a humanidade já pensou e descobriu sobre a realidade, ou seja, a acumulação de conhecimento. O que muda é a forma como esses saberes são passados aos estudantes ao longo da história da humanidade. Essa forma refere-se ao como

pode formar na sua omnilateralidade, partir do desenvolvimento relativo a todos os lados e dimensões das possibilidades humanas (Chraim, Pedralli; Catoia Dias, 2023).

ensinar, que se alimenta de teorias pedagógicas que alicerçam propostas de ensino de língua (Martins, 2010). Observa-se, ainda, que, mesmo que o movimento constante das formas de ensinar e transmitir conhecimento mudem, a essência permanece a mesma. Essa ideia vai ao encontro do segundo princípio da realidade, o qual, segundo Richardson (1999), traz a ideia de movimento constante e acumulação, do que a educação, por exemplo, já foi, e hoje se torna, a partir da carga histórica da sua existência, em que há objetivos, conhecimentos, processos e modelos de ensino adquiridos e formas de educar que se fixam na educação escolar e outras que mudam.

“A história da natureza e da sociedade mostra que o desenvolvimento está ligado à morte do velho e ao nascimento do novo. [...] A negação, isto é, a substituição do velho pelo novo, está presente em tudo” (Richardson, 1999, p. 49). Como lei natural, um objeto se nega a partir do momento em que se transforma em algo novo, negando a si mesmo em um novo ciclo. Consequentemente, para algo novo existir, o antigo deve ser negado, ainda que a constituição do objeto na sua essência carregue algo do antigo na sua gênese. Assim acontece com as escolhas metodológicas de ensino, que, segundo Duarte (2018), revelam a tendência a se desprender do “velho” para agregar-se ao “novo”. Um exemplo é quando se fala na pedagogia tradicional, que parece estar ultrapassada e não condizente com a realidade das demandas da sociedade, e, assim, acaba abrindo portas para a sua substituição por pedagogias novas.

As leis descritas anteriormente que explicam como a realidade se modifica estão ligadas entre si e se referem a um mesmo objeto. Ao mesmo tempo, essas leis se articulam com os princípios da realidade, como se fosse algo com várias teias que se interligam e se relacionam de forma constante, permitindo a existência e a realidade das coisas. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético se alicerça em categorias que, segundo Richardson (1999, p. 50), “[...] estão relacionadas umas com as outras. Portanto, a análise de um objeto ou fenômeno não precisa ser feita com todas, basta escolher uma delas”.

À vista disso, ao investigar o objeto ensino de linguagem na relação com suas concepções pedagógicas, esta pesquisa irá depreender as concepções pedagógicas das propostas da Linguística Aplicada a partir da mediação que essas propostas apresentam com os fundamentos das teorias pedagógicas do cenário educacional brasileiro (Saviani, 2021 [1983]). O caminho metodológico se justifica em observar fundamentações pedagógicas das propostas da Linguística Aplicada que estão presentes nas teorias pedagógicas evidenciadas por Saviani (2008) e Duarte (2018), a fim de descobrir as determinações da sua existência. Ou seja, é o objeto que molda as escolhas metodológicas a partir dos princípios, leis e categorias da teoria do materialismo histórico e dialético ao se olhar para esse objeto em determinado *corpus*.

Explanando-se como se organiza o método de análise desta dissertação em relação ao objeto, compreende-se que, dentro dessa gama de relações, é preciso partir para a discussão de aspectos relacionados à educação escolar e às concepções de conhecimento que são a base para a formulação do saber do qual a educação se alimenta. É a isso que será direcionada a seção que segue.

1. 2 A APREENSÃO DA REALIDADE E O CONHECIMENTO

A educação em linguagem faz parte de uma totalidade que a determina. Uma de suas partes advém do campo científico da educação, que se alimenta de teorias que formulam pedagogias as quais estão ligadas a uma visão social de mundo. Nesta seção será discutido sobre como a realidade é apreendida para constituir o conhecimento científico que vai fundamentar teorias da educação e também teorias linguísticas, a partir de Löwy (1985) e Tonet (2013).

Para desenvolver tal discussão, é necessário pensar sobre como o conhecimento, que é a base para o desenvolvimento de metodologias de ensino, é produzido. Então, deve-se esclarecer, primeiramente, o que é a realidade, visto que o conhecimento parte da apreensão da realidade por determinada teoria. Antes de enxergar conhecimento, deve-se olhar para dentro de sua constituição, para a episteme, que, segundo Löwy (1985), nada mais é do que uma forma de representar a realidade do mundo material.

Uma questão relevante é sobre como o homem abstrai e representa toda essa realidade existente. Como existem muitos indivíduos e diferentes formas de ver o mundo, o modo como se representa a realidade irá dar origem ao conhecimento científico. Löwy (1985) aponta que esses modos de abstração da realidade são dados a partir de teorias distintas e ao longo da história as principais se determinam entre as correntes positivista, racionalista e marxista.

O processo de apreensão da realidade possui dois movimentos: primeiro o homem abstrai a realidade e a filtra de acordo com a representação ideológica coletiva, em seguida utiliza do conhecimento através da linguagem que abstraiu da realidade social para modificar a natureza ou para tornar-se sujeito no mundo a partir de ações e relações. Segundo Tonet (2013), esse processo se dividiria entre o trabalho intelectual e o trabalho material, entretanto, como são ações do indivíduo sobre a natureza e a realidade, são parte de um mesmo processo que não pode ser pensado separadamente.

Grosso modo, o trabalho manual representa a ação do homem sobre o mundo de forma física e o trabalho intelectual é a sua representação ou criação na mente que antecipa o trabalho

físico. Segundo Löwy (1985), é partindo da materialidade (do que existe de forma material, do lado de fora da consciência) que a representação simbólica existe para o indivíduo caracterizar a sua consciência a partir da linguagem, e essa representação faz parte do trabalho intelectual. Esse conjunto de observação, absorção, representação, pensamento e ação dá origem à *práxis*, pois, segundo Tonet (2013, p. 78), “[...] espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a *práxis* é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social”.

Nesse processo da *práxis*, de absorver a realidade, “filtrar”, criar conhecimento e modificar a natureza, os seres humanos necessariamente constroem relações entre si, formando uma cadeia de vínculos que os tornam um ser social (Tonet, 2013). Esse ponto é muito importante, pois as relações entre os indivíduos são fenômenos sociais compreendidos dentro de um processo histórico gerado pelo próprio ser social e vai determinar seus padrões de pensamentos e visões de mundo (Löwy, 1985). É nesse processo que o sujeito vai se tornando consciente de si mesmo e abstraindo o conhecimento ao seu redor a partir da linguagem.

Por conseguinte, a consciência se determina a partir da linguagem e para apreender a realidade a partir da linguagem é indispensável que o indivíduo se vincule a determinada visão de mundo e ideologia, de forma muitas vezes inconsciente, para dar significado a sua consciência, o que se revela um processo de fora para dentro. Assim como afirma Grillo (2018, p. 55),

A ideologia não é uma formulação da consciência, mas ao contrário, a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social, em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra.

Isto significa que o conhecimento que se absorve e se “filtra” da realidade depende de uma maneira específica de significar a realidade de uma consciência fundamentada por signos ideológicos. Esse fundamento ideológico está presente na formulação de teorias do conhecimento, visto que quem as formula é um sujeito pesquisador, que absorve a realidade a partir de uma visão social de mundo (Löwy, 1985).

O conhecimento científico, sendo desenvolvido a partir de determinadas bases epistemológicas, contém em si a essência de uma ideologia. Esse conhecimento científico, além de dar origem aos conteúdos escolares que serão ensinados na educação escolar, também é base

de teorias da educação que irão conter em si uma visão de mundo. Por mais que pareça “inocente” o conhecimento que se ensina na esfera escolar, e, ainda, como se ensina, a sua fundamentação epistemológica determina a qual objetivo está se direcionando a educação.

Partindo dessa percepção, deve-se questionar a qual visão de mundo as concepções pedagógicas da educação em linguagem estão sendo atreladas, visando ir além da sua aparência, para que se possa explicar quais são as determinações que aparecem na sua essência.

1.3 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Anteriormente, registramos que Saviani (2011) aponta que o princípio do surgimento da educação escolar democrática era a formação para o trabalho, mas posteriormente viu-se na escola o ambiente para socializar o conhecimento aos indivíduos como forma de humanizá-los, conforme abordam Ferreira e Bittar (2008, p. 2):

Desde os seus primórdios, nos marcos das sociedades greco-romanas, a dita civilização ocidental criou a escola como lócus social encarregado de sistematizar tanto a reprodução quanto a produção do conhecimento, tornando-se o principal mecanismo para realizar o processo de transmissão do conhecimento entre as gerações dos homens.

Essa transmissão dos conhecimentos historicamente construídos vira necessidade para formar intelectualmente o homem, então, conforme a ideia de Aristóteles (384-322 a.C.), para ele ser completo, necessita empreender seu potencial em todas as suas faces. Sendo assim, para que o homem seja completo, é necessário que ele produza, compartilhe e usufrua de sua condição material e não material. Dessa forma, conhecimentos, como produtos não materiais acumulados ao longo da história, são passados aos homens como forma de gerar humanidade, consciência e manutenção das relações sociais. Conforme aborda Saviani (2011, p. 7),

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A função da educação é produzir humanidade ao indivíduo a partir do conhecimento historicamente sistematizado, e assim torná-lo um ser integral. Esse conhecimento seria, nos

currículos escolares, os conteúdos os quais, muitas vezes, se criticam, segundo Duarte (2010, p. 118), por serem

[...] em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. [...] É por meio da abstração que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que eles dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo em que vivem e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

Pensando que o indivíduo representa o mundo pela linguagem e se constitui também por meio dela, o que Duarte (2010) explicita se justifica visto a importância de uma educação em linguagem que possibilite o ensino de conhecimentos relevantes da língua, pois é por meio dela que o indivíduo vai se apropriar do mundo para ter possibilidades de representá-lo de formas cada vez mais amplas. Quando o indivíduo se apropria de um conhecimento, é como uma fórmula que lhe permite “ler” o mundo de maneiras diferentes dentro desse padrão de conhecimento; quando essas fórmulas se ampliam, logo, consegue-se ampliar o horizonte de representações e assim de percepções sobre o mundo e a realidade, abrindo mais portas para transformá-la.

O conhecimento é adquirido a partir da consciência, que é determinada pela linguagem, por esse motivo, os conhecimentos linguísticos a serem transmitidos na escola devem ser pensados a fim de dar condições para que as pessoas consigam ser e estar no mundo e na sociedade de forma a garantir seus direitos humanos. Isto posto, justifica-se esta pesquisa, que defende uma educação linguística em prol da humanização dos indivíduos. Para isso, é necessário que o fundamento pedagógico do ensino de língua nas escolas seja coerente com o objetivo de apropriar conteúdos linguísticos relevantes.

Quando Britto (2012, p. 83) apresenta uma concepção de ensino de língua na educação escolar, propõe a função da educação como forma de contribuir “Para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum”, o que está de acordo com o que defende Saviani (2021 [1983]), o qual critica a educação imediatista baseada no pragmatismo e no aprendizado de conhecimentos do senso comum em função da formação para o mercado de trabalho no modo capitalista. Essa discussão revela que o conteúdo escolar a ser ensinado deve estar baseado em uma perspectiva pedagógica que tenha como objetivo a emancipação dos

indivíduos, em contraposição a pedagogias que maculam o essencial e trazem o supérfluo a fim de escamotear a função da educação (Saviani 2021 [1983]).

São os documentos e as leis norteadoras da educação que determinam a língua a ser ensinada no currículo escolar e a prática pedagógica do professor. Conforme evidenciam Rossi e Souza (2019), esses documentos possuem um embasamento em teorias linguísticas que adotam uma perspectiva de língua, atualmente, direcionada à concepção enunciativo-discursiva. Essas diretrizes também possuem concepções pedagógicas que, na sua aparência, divulgam algo novo, entretanto, segundo Duarte (2010), na sua essência transparecem uma fundamentação epistemológica que pode estar em favor da manutenção da sociedade capitalista.

As formas que os documentos abordam o ensino de língua se referem às práticas pedagógicas que o professor deve realizar na sala de aula a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes, e dessa maneira é importante lançar um olhar investigativo para as concepções dessas pedagogias que estão no cerne destes documentos.

1.4 AS BASES DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM NO BRASIL

Em se tratando de documentos norteadores da educação linguística no Brasil, temos o pesquisador e professor João Wanderlei Geraldi, que, em seu texto *Unidades básicas do ensino de português* (2011) aponta, com surpresa, a relevância de suas obras para a formação de professores e propostas de ensino de língua portuguesa.

As sugestões de atividades práticas aqui desenvolvidas devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação. Textos posteriores aprofundam alguns dos tópicos aqui iniciados. Essas sugestões não podem ser tomadas como um “roteiro”. Elas constituem apenas subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem. Para minha surpresa, essas sugestões acabaram corporificando uma proposta de ensino de língua portuguesa, e como proposta está servindo de base para projetos desenvolvidos na cidade de Aracaju, desde 1981, e em Campinas, desde 1983, além de ter servido de base para trabalhos de colegas em outros municípios. Assim, muito do que pode parecer mera proposta teórica já foi reinventado em sala de aula, experimentado e modificado por colegas. (Geraldi, 2011 [1984], p. 48)

Assim, mostra-se claro a qual concepção de língua o autor veicula suas propostas e revela a importância da sua obra para a formação de professores e para as bases de currículos

de ensino de língua no Brasil. Consequentemente, as bases da educação linguística no país vão sendo determinadas principalmente por este autor, na medida em que documentos da educação se apropriam desse conhecimento e reiteram como realizar a prática pedagógica do ensino de língua. Também posto no cenário dos estudos do letramento, a pesquisadora Angela Kleiman propõe a educação linguística por meio de projetos de letramento, a partir da valorização cultural das identidades locais, em uma concepção de linguagem como prática social. A autora é pioneira na introdução dos estudos sobre letramento no contexto brasileiro, assim como afirma Chraim (2022, p. 168):

Kleiman (1995, 1998), outra referência fundante para os estudos do letramento no Brasil, a qual se dissocia de Magda Soares em algumas proposições acerca da educação em linguagem a partir desses pressupostos, localiza as teorizações acerca do letramento como centrais para a preservação da heterogeneidade cultural e das identidades, numa busca por preservar as práticas de letramento locais ou regionais, ao mesmo tempo em que tais práticas possam servir de ponte para a aquisição daquelas oficialmente legitimadas.

Realizado o levantamento das obras destes autores para fins de análise e observando outros trabalhos no campo com objetivos semelhantes, encontra-se a fonte à qual o objeto desta pesquisa está vinculado, as obras tomadas para análise, de João Wanderley Geraldi e Angela Kleiman, a fim de desvendar a concepção pedagógica que sustenta as proposições dos autores sobre o ensino de linguagem.

Sobre a concepção pedagógica, ela se refere ao fundamento no qual a forma de ensinar irá se apoiar, englobando a compreensão de educação, sujeito e sociedade, para formular propostas escolares que incorporem tais perspectivas para delinear seus objetivos. Essa concepção pedagógica, na qual as propostas de ensino se apoiam, advém de fundamentos pedagógicos presentes nas teorias da educação que, é claro, foram produzidas por alguém, e essa teorização nada mais é do que a apreensão da realidade para formar o conhecimento, que sempre é constituída por uma base de pensamento sobre o mundo, que advém da consciência ideológica do pesquisador sobre como o mundo funciona, conforme discutido anteriormente. Assim, uma determinada visão de mundo é o fundamento de uma teoria pedagógica.

Então, a concepção pedagógica carrega em si a intenção do ensino, que tem em sua fundamentação uma ideia de mundo. Segundo Pedralli, Thessing e Chraim (2022), essa fundamentação epistemológica está presente tanto nas concepções pedagógicas quanto nas teorias linguísticas que são tomadas para o ensino de língua, levando em conta que a forma

como se enxerga a língua também é uma teorização, realizada por indivíduos que não podem se desgarrar de suas visões de mundo, visto que são constituídos por elas (Löwy, 1985).

Segundo Britto (2012), o objetivo do ensino de língua deve levar em consideração o que se espera que o estudante aprenda na escola e a qual fim esse ensino se destina; isto posto, deve-se definir qual a proposta pedagógica para ensinar língua. Essas propostas pedagógicas são colocadas em documentos norteadores da educação, juntamente com a perspectiva de língua proposta, conforme apontado pelo próprio autor Geraldi, (2011 [1984]). Há de haver uma coerência entre a forma de ensinar com o que se quer ensinar, para que o objetivo da educação em linguagem possa ser cumprido, pois a linguagem é o instrumento o qual permite a metacognição, no sentido de o indivíduo pensar sobre si e sobre a língua e formular a si mesmo perante o mundo e apreender dele mecanismos que possibilitem sua leitura.

Entendendo-se, assim, a relevância da linguagem, sobretudo as funções da escrita e da leitura, deve-se ter como objetivo na educação linguística a apreensão crítica desses domínios. Abordando a realidade social na relação com a apropriação da escrita, Britto (2012, p. 88) evidencia que a

[...] posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social.

Consequentemente, vê-se na história que a ampliação das formas e metodologias para ensinar língua não se deram por mero esforço em prol de um real objetivo de transformação social, mas sim em determinação às condições primariamente econômicas e políticas do sistema capitalista. Conforme apontam Pedralli, Thessing e Chraim (2022, p. 962),

a Ciência, assim como a Educação, são fenômenos humanos que transcendem as instituições formais, academia e escola, mas, no sistema capitalista, essas atividades próprias da condição humana são absorvidas por instâncias sociais que tendem, seguindo a máxima marxiana de que o capitalismo a tudo corrompe, a ser reduzidas a ações conservadoras desse mesmo sistema.

Em contraponto, dando a possibilidade aos indivíduos da classe trabalhadora, a partir da educação, de apropriarem-se da cultura escrita, tem-se o potencial de ampliar a humanização a partir da consciência de sua posição social, para que assim a apropriação do conhecimento possa expandir as possibilidades de modificação da realidade social (Saviani, 2021 [1983]).

Retomando o processo de implementação da educação brasileira, a partir dos anos de 1980, no período de redemocratização do Brasil, em vista do passado de uma ditadura civil-militar, começou a levantar-se questionamentos sobre a finalidade da educação linguística (Britto, 2012). Educadores e pesquisadores da área acadêmica começaram a estudar teorias da linguagem advindas, por exemplo, do Círculo de Bakhtin², com a percepção de língua como interação. Ante o questionamento do porquê se ensina na escola, tem-se a ampliação da obrigatoriedade da educação pública por meio da democratização da escola a outra faixa etária da população, o que inclui refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua para esse público.

Pensando nisso, Saviani (2021 [1983]) analisa as condições materiais da educação brasileira e reconhece que ela não possui a capacidade de transformar a realidade através dos indivíduos, pois ela está condicionada às relações estruturais mais amplas. Partindo da possibilidade de se dispor da educação para transmitir o conhecimento historicamente acumulado a sujeitos da classe proletária, cria-se uma teoria pedagógica com o intuito de dar consciência ao indivíduo de sua condição histórica e assim promulgar as possibilidades de transformação da condição da sociedade capitalista com um fim socialista, a pedagogia histórico-crítica.

Dessa forma, com a possibilidade de obter o conhecimento sistematizado por meio da educação escolar, o indivíduo da classe proletária com escassas condições econômicas poderá chegar perto de sua formação integral, desde que nas instituições escolares haja condições para que esse conhecimento seja transmitido através de bases pedagógicas que possibilitem a vinculação desses saberes aos indivíduos.

Segundo Azevedo (2014), no final do século XX surgem como teóricos vanguardistas da área do ensino de língua materna, a partir de um perspectiva problematizadora do ensino tradicional de linguagem, o já citado João Wanderley Geraldi – pesquisador e professor da USP (Universidade de São Paulo) que se debruça sobre esses questionamentos do momento e que publica obras que vão dar fundamentos para a educação linguística no país nos anos seguintes –, e Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman –, que, segundo o CDI/FAPESP³, é a pesquisadora e professora da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) que implantou

² O Círculo de Bakhtin foram ideias desenvolvidas por um grupo de russos a fim de destacar o conhecimento sobre a filosofia da linguagem. Essas ideias que traziam uma perspectiva de língua a partir da interação se espalharam pelo mundo em princípio a partir de obras de Mikhail Bakhtin (1895-1975), como *Os gêneros do discurso*, e Valentin Volóchinov (1895-1936), com *Marxismo e filosofia da linguagem*.

³ CDI/FAPESP - Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/634/angela-del-carmen-bustos-romero-de-kleiman/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

o Departamento de Linguística Aplicada do Instituto da Linguagem da mesma instituição, atuando com pesquisas sobre o letramento, formação do professor de língua materna e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se a importância desses pesquisadores mencionados, pois, desde a década de 1980, seguem produzindo conhecimentos de grande relevância para o campo da educação linguística que são bases para os documentos e as diretrizes norteadoras da área, conforme aponta Silva (2020, p. 9):

Com projeção nacional, o pensamento de João Wanderley Geraldi ocupa um lugar notório nos estudos de Educação em linguagem. Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e em programas de secretarias de educação estaduais, como nos estados de Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e São Paulo.

A relevância das ideias dos autores no ensino de língua a partir da concepção de língua como interação pode ser evidenciada por Rossi e Souza (2019), que, na análise do documento da BNCC, observam a área da linguagem assumindo a concepção discursivo-enunciativa de língua, logo, as postulações se centram em criar habilidades para utilizar a língua na perspectiva alinhada sobretudo às propostas do Círculo de Bakhtin.

Pensando em educação em linguagem, segundo Britto (2012), o que se deve proporcionar é a aquisição dos conhecimentos linguísticos na sua amplitude enunciativa-discursiva e, em se tratando de educação, a metodologia de ensino deve estar fundamentada em bases epistemológicas que permitam o ensino desses conhecimentos da língua com o objetivo de dar ao indivíduo a capacidade de abstrair o mundo e se relacionar com ele de maneira ampla e transformadora (Saviani, 2008).

Para que a educação tenha uma função coerente com sua expectativa, segundo Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), é necessário haver coerência epistemológica entre fundamentos de uma proposta pedagógica que permita a socialização de conteúdos advindos dos saberes sistematizados por teorias do conhecimento, só assim será possível promover o ensino de língua dentro dos seus conhecimentos e objetivos fundamentais (Britto, 2012). Portanto, entende-se que é necessário desvendar as mediações e contradições que premeiam a sua existência, a fim de captar a sua real essência para explicar as relações, neste caso, da educação em linguagem com os fundamentos teórico-filosóficos da educação que fazem parte do ensino de língua.

Sendo o objeto da presente pesquisa as concepções pedagógicas de ensino de língua nas proposições dominantes na Linguística Aplicada, o encaminhamento analítico deste estudo, tomando por base os fundamentos da dialética marxista exposta no início deste capítulo introdutório, justifica-se, pois, diferentemente do enfoque positivista, por visar entender as

características históricas de mudanças e contradições presentes no objeto estudado, com vistas à transformação social. Segundo Netto (2011, p. 22), trata-se do “[...] *método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, [e que,] partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*”. O pesquisador, quando assume um posicionamento de referencial teórico marxista, considera que a gênese do processo, sua continuidade e descontinuidade possibilitam compreender o fenômeno social, apontando para uma perspectiva que permita a construção de ações estratégicas as quais criem alternativas de mudanças sociais (Saviani, 2011). O engajamento social do intelectual comprometido corresponde a tomar um posicionamento que contribua para as reformas pontuais ou para a perspectiva revolucionária (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023).

A questão de pesquisa, que delinea o objeto tomando João Wanderley Geraldi e Angela Kleiman como nomes de grande proeminência no campo da Linguística Aplicada no âmbito da educação linguística, é esta: *quais são as concepções pedagógicas dominantes no âmbito das proposições da Linguística Aplicada para o ensino de língua?* Desse modo, expõe-se que o objetivo geral desta pesquisa é *analisar as concepções pedagógicas dominantes no âmbito das proposições da Linguística Aplicada para o ensino de língua*.

Para alcançar o objetivo geral tal qual proposto, estabelecemos, como desdobramentos, os seguintes objetivos específicos: i) *Discutir a vinculação entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos em se tratando de ensino de linguagem*; ii) *Identificar, a partir da pedagogia histórico-crítica, concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas que estão postas no campo educacional brasileiro*; iii) *Depreender as concepções pedagógicas e epistemológicas que estão na base dos trabalhos de Kleiman e Geraldi*.

A fim de chegar ao objetivo de identificar quais são as concepções pedagógicas atreladas ao ensino de língua nas proposições da Linguística Aplicada no Brasil, para cumprir o primeiro objetivo específico de discutir a vinculação entre fundamento pedagógico e epistemológico em se tratando de ensino de linguagem, no segundo capítulo desta dissertação será situada a Linguística Aplicada como campo teórico que produz conhecimentos sobre o ensino de língua. No mesmo capítulo, serão reconhecidos os autores Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, pela sua importância dentro da área da Linguística Aplicada, como fundadores das propostas de ensino de língua e letramento no Brasil, sobretudo por suas obras serem a base dos documentos norteadores da educação linguística; posteriormente, no mesmo capítulo, será discutida a vinculação entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos para o ensino de linguagem, tendo como autores de fundamentação Rajagopalan (2003), Martins (2010) e Pedralli, Thessing e Chraim (2022).

No terceiro capítulo da dissertação serão identificadas, com Saviani (2008) e Duarte (2010), a partir da pedagogia histórico-crítica, as concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas que estão postas no campo educacional brasileiro, as quais serão identificadas na análise das concepções pedagógicas do ensino de língua.

Por último, o quarto capítulo volta-se à análise dos textos selecionados em Geraldi e Kleiman, buscando-se depreender e discutir analiticamente as concepções pedagógicas e epistemológicas que estão na base dos trabalhos desses autores. A escolha específica das obras se justifica a partir do olhar de pesquisas que já foram realizadas no campo tomando outras obras dos autores (Silva, 2020; Chraim, 2022; Pedralli, 2022). Considerando-se os limites de uma dissertação, os textos selecionados para a análise – delimitação que teve como critério a representatividade, no que se refere ao objeto deste estudo – são os que seguem:

- Obras de autoria de João Wanderley Geraldi:

O texto na sala de aula (2011 [1984]). Capítulo: *Unidades básicas do ensino de português*.

A aula como acontecimento (2015 [2010]). Capítulos: *A linguagem e a questão escolar* (2015a) / *Fazeres científicos e fazeres pedagógicos: subsídios para discutir a educação linguística*. (2015b) / *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos* (2015c).

- Obras de autoria de Angela Kleiman:

Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna (2007)

Projetos de letramento na Educação Infantil (2009)

EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento (2012).

Concluindo a introdução desta dissertação, foi possível evidenciar o caminho metodológico que será lançado a fim de desvelar as concepções pedagógicas de fundo das propostas hegemônicas para o ensino de linguagem no Brasil.

2 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O ENSINO DE LINGUAGEM

Neste segundo capítulo será discutida a vinculação entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos na educação linguística para justificar a essência da problematização sobre as concepções pedagógicas que estão alicerçadas nas proposições de ensino de língua na área da Linguística Aplicada. Para iniciar, na primeira seção será delineada a Linguística Aplicada (LA) na sua historicidade, para que se possa compreender a área como produtora de conhecimentos linguísticos (Kleiman, 2019; Moita Lopes, 2009; Rodrigues e Cerutti-Rizzatti, 2011; Rajagopalan, 2003) e, mais ou menos diretamente, pedagógicos.

Serão mencionados, também, os dois grandes autores de proeminência no campo da LA, João Wanderley Geraldi e Angela Kleiman, pesquisadores e produtores de conhecimento no campo da educação linguística. Seus trabalhos foram, e ainda são, como já mencionado, a grande base que fundamenta a formação de professores e os documentos norteadores da educação linguística no Brasil, segundo Britto (2012) e Chraim (2022). Ainda neste capítulo, será explicado o posicionamento epistemológico no qual esta pesquisa se enquadra na área da Linguística Aplicada. Como campo de pesquisa de educação em linguagem, toma-se a compreensão de língua como produto social da interação humana (Volóchinov, 2018 [1929]). Fundamentada na teoria do materialismo histórico e dialético (Tonet, 2013), a escolha teórico-epistemológica desta pesquisa se justifica pela aproximação do objeto, as concepções pedagógicas no campo da educação linguística, com essa teoria que consegue compreender os aspectos sociais da educação dentro da ordem da sociedade capitalista, a partir de Saviani (2021 [1983])

Na segunda seção do capítulo, será discutida a indissociabilidade entre fundamentos epistemológicos e pedagógicos no âmbito das teorizações sobre o ensino de língua, para que se justifique a discussão sobre a importância desse olhar aos fundamentos das concepções pedagógicas que estão no campo da educação linguística brasileira (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023; Löwy, 1985).

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Segundo Moita Lopes (2009), a área da Linguística Aplicada possui dois movimentos marcantes que mudam a concepção em relação ao seu objeto: no início de sua constituição, há a noção da área, ainda incipiente e ligada à Linguística Formal (LF), como aplicação de teorias linguísticas para a descrição de línguas a fim de dar aporte para o ensino de língua estrangeira. Na segunda virada, há o estudo sobre o ensino de língua materna, além da estrangeira, contemplando também situações institucionais de uso da língua, o que vai direcionar a uma LA indisciplinar ou transdisciplinar, para abarcar questões sociais e a busca por solucionar problemas linguísticos socialmente relevantes. Dentre esses dois momentos, muitos pesquisadores se engajam na produção de conhecimento para mudar e ampliar a concepção da Linguística Aplicada e, dessa forma, cada visão se aproxima mais de um determinado aparato epistemológico, debate que será delineado a seguir.

Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a Linguística Aplicada surge de forma incipiente ainda ligada à área da Linguística geral a partir de 1940, com foco no estudo e na produção de métodos de ensino de línguas estrangeiras por motivação da Segunda Guerra Mundial. A necessidade de focar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de forma efetiva deve-se aos pressupostos de ensino de regras gramaticais e tradução de palavras vindas dos estudos do estruturalismo da área da Linguística geral que não estavam dando conta de garantir a aprendizagem de língua estrangeira de acordo com a necessidade de comunicação daquele momento.

Kleiman⁴, Viana e De Grande (2019) discorrem que o primeiro curso propriamente dito de Linguística Aplicada foi criado na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, no ano de 1942. Com isso emerge oficialmente a Linguística Aplicada com o foco no ensino de línguas tendo como base a aplicação de teorias linguísticas nascidas até então, evidenciada como disciplina nas bases da LF, que prioriza a descrição e a apreensão da língua como estrutura. Moita Lopes (2009) explica que a LA usava das teorias linguísticas de descrição de línguas para ensinar língua estrangeira a fim de observar como a língua funcionava a partir dos estudos estruturalistas originados por Ferdinand de Saussure (1916) e posteriormente do estudo

⁴ Vale sublinhar que, neste aporte teórico, utilizamos Angela Kleiman como uma das autoras que historicizam teoricamente o campo da Linguística Aplicada. Seus escritos serão tomados como objeto de análise, no capítulo de análise desta dissertação, naquilo que essa autora propõe para o ensino de linguagem.

naturalista. A LA utilizava como base teórica de pesquisa os fundamentos advindos do campo da Linguística geral.

A Linguística, de modo geral, antes de tornar-se uma área de ciência de estudos da linguagem, importou instrumentos metodológicos de pesquisa da área das exatas com base teórica positivista para consolidar-se como área independente e com o status “científico”. Portanto, a Linguística passa a ser vista como ciência natural no século XX, a fim de substanciar sua credibilidade e a validação de suas pesquisas utilizando fundamentos do campo da psicologia cognitiva e da biologia. Rajagopalan (2003, p. 44) escreve que o

[...] questionamento acerca do caráter científico da linguística deve começar [...] com um esforço para entender quais os ganhos e quais as perdas que decorrem da opção de encará-la como ciência natural (como querem alguns - por ex. Chomsky) e não como ciência social (como querem outros - por ex. Halliday). Deve começar escutando vozes como a de Robin Lakoff (1989: 984), que num desabafo próprio de quem não vê outra forma de dar vazão às suas angústias, pergunta se a razão por que queremos que a linguística seja uma ciência é que isso nos traz prestígio ou se haveria, de fato, justificativas independentes para tal opção.

A partir de uma concepção dicotômica de língua, nesse período os estudos da Linguística geral focavam no aspecto linguístico na concepção estruturalista e naturalista, isto é, de que a língua surge do interior do sujeito com uma estrutura designada biologicamente, ainda sem levar em consideração a significação da língua no seu aspecto social e ideológico; dessa forma, os métodos de análise da área incipiente da LA eram positivistas, com o ideário empírico e, em sua maioria, quantitativos, pois ainda era ligada à LF, que importou teorias de análise da área das exatas, para tornar-se independente e relevante. Isso se evidencia em Pennycook (1998, p. 24):

O predomínio dessas distinções no modo de pensar a linguagem e a aquisição de língua, no século XX, resultou no desvinculamento desses estudos das questões históricas, sociais, culturais ou políticas. O pensamento dualista do Iluminismo europeu, reforçado pelas distinções de Saussure, levou, portanto, a uma divisão problemática entre o indivíduo e a sociedade, a cultura e a sociedade, e entre a cultura e a cognição. As concepções positivistas e estruturalistas tendem a considerar a sociedade e a cognição como as únicas áreas que permitem a pesquisa objetiva, focalizando, por um lado, o indivíduo em isolamento cognitivo ou em comunidades de fala ideais e, por outro lado, deixando de reconhecer que tanto a cultura – como um sistema de significação primária pela qual fazemos sentido do mundo – quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro das relações de poder.

Por consequência, os métodos de pesquisa importados pela LA da LF influenciaram a área em um primeiro momento, fazendo com que a corrente positivista e a concepção chomskyana sobre o aspecto natural da linguagem fossem a fundamentação pela qual se olhava o objeto língua e seu ensino. Esses princípios da vertente positivista, segundo Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023, p. 26), “[...] se reduzem ao exame das formas dadas de um objeto, e o pesquisador descreve-o detalhadamente, construindo modelos explicativos para dar conta de seu movimento observável, à base de hipóteses que apontam relações de causa e efeito”, sem levar em consideração um contexto maior, como os contextos de ensino de língua.

Assim, surge o primeiro movimento que vai mudar o olhar lançado ao objeto da LA e promover o rompimento da LA com a LF por uma necessidade de alinhamento epistemológico do novo objeto da área. A rejeição do positivismo pela nova base da LA evidencia, como colocam Pedralli, Thessing e Chraim (2022, p. 959) a

[...] fragilidade dessa episteme no tratamento de qualquer objeto que se proponha a tomar nas relações sociais, na práxis humana. Isso porque a defesa da necessidade de considerar o objeto do conhecimento como asséptico das múltiplas determinações sociais e das contradições históricas, própria do positivismo, é, na origem, pelo menos numa mirada inicial, incompatível com o objeto da LA.

A LA, ao se desprender da LF, trouxe consigo teorias fundamentadas em epistemes positivistas para aplicar em pesquisas que teorizariam o campo de ensino de língua, entretanto sem levar em consideração que este olhar empírico não seria suficiente para observar seu objeto, que é o ensino e aprendizagem de línguas. Para pesquisar o ensino de língua, seria necessário adotar uma teoria diferente, uma vez que as teorias linguísticas não seriam suficientes para explicar questões pedagógicas, pois, segundo Moita Lopes (2009, p. 16),

[...] nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade. Aqui o pensamento de Widdowson proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar.

Então a área vai buscar apoiar-se em outros conhecimentos, transformando-se na Linguística Aplicada interdisciplinar. Em 1964, é formada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), que fixa oficialmente a área como campo teórico voltado ao

ensino de línguas e põe-se em conjunto a outras áreas que auxiliam a entender os processos de ensino e aprendizagem de línguas, como a Sociolinguística e a Pedagogia (Moita Lopes, 2009).

Logo, em 1980, no Brasil, o campo da LA incorpora a teoria dos gêneros do discurso a partir da publicação e difusão de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e *Gêneros do Discurso* (1979) de Mikhail Bakhtin⁵. A teoria aborda o sujeito como ser que pensa, constrói suas situações e se comunica por meio da língua. Dessa forma, a língua humana surge como uma ferramenta de comunicação profunda que estabelece sentido socialmente e historicamente. Esse arcabouço problematiza mais uma vez o objeto de estudo da LA, pois, estando a área alicerçada em métodos de análise baseado em teorias positivistas, segundo as quais a língua é uma forma natural e individual, que se desenvolve de dentro para fora, surge a necessidade de pensar um aporte teórico do campo das ciências sociais para investigar a fundo a língua na sua constituição social, de acordo com a nova concepção de linguagem da teoria dos gêneros do discurso adotada pelo campo.

Logo, evidencia-se que, conforme se reconfigura o conceito de língua para a LA, surge a necessidade de olhar seu objeto a partir de métodos que consigam dar base aos questionamentos que a área quer encontrar e, sendo assim, soluções no aspecto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e materna. Ainda assim, segundo Moita Lopes (2009), a transformação do objeto da LA foi se dando de forma lenta, na medida em que pesquisadores ampliavam a explicação do seu objeto.

É neste período que ocorre a segunda virada da concepção sobre o objeto da LA. A área passa a focar em contextos de aprendizagem de língua materna e língua estrangeira, preocupando-se em compreender as situações de uso da linguagem dentro da sala de aula, sob a influência da concepção do Círculo de Bakhtin de língua como interação, para a qual significa e constitui sentidos a partir do seu uso social, e ainda vai além, abrindo o arcabouço para investigar problemas de linguagem além da sala de aula: “[...] o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.” (Moita Lopes, 2009, p. 17). Logo, fala-se em “discurso situado”, então, o foco é compreender, criar e analisar a linguagem na sua instância cultural, institucional, situada na história da ação humana. Agora a LA passa a ser um campo indisciplinar, abarcando

⁵ Na edição da década de 1980, o autor da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* aparece como Mikhail Bakhtin (1895-1975), mas posteriormente houve um realinhamento nos estudos do Círculo e se designou o seu autor real, Valentin Volóchinov (1895-1936), por apresentar uma base epistemológica diferente da concepção da obra *Gêneros do Discurso*, associada a Bakhtin.

outras teorias das áreas da ciência social a fim de dar conta do seu objeto. O objetivo da LA neste momento se identifica com o domínio da “[...] compreensão de problemas socialmente relevantes que recaem sobre usos da língua, e possíveis soluções para tais problemas” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 1).

Consequentemente, a área vê-se envolvida em considerar seus métodos e concepções epistemológicas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Se o objetivo do campo é lidar com problemas que envolvem a linguagem, e a concepção de linguagem é social, deve-se encarar o objeto de forma social. A área passa a considerar sobretudo o lado social da linguagem e a ver o seu objeto a partir do campo das ciências sociais (Rajagopalan, 2003).

Segundo Moita Lopes (2009), a LA, como campo indisciplinar, propõe-se a discutir a situação cultural e institucional da língua na história humana, buscando compreender e solucionar aspectos não só de aprendizagem, mas também os aspectos sociais mais amplos do uso da língua. Essa situação remete aos anos de 1980, quando a LA começou a ser estabelecida como área independente no Brasil. Nesta década, após a ditadura cívico-militar, ocorre a redemocratização da educação no país e logo tem-se a preocupação com a formação de professores e os métodos de alfabetização, para garantir o direito de ler e escrever a todos os cidadãos. Os estudos do letramento e a abordagem bakhtiniana entram em forte discussão no campo da LA, visto que o momento necessitava de proposições teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de língua materna. Nesse sentido, Angela Kleiman aparece como uma das principais autoras do campo, a qual, assim como João Wanderley Geraldi, publicou teorizações que revolucionaram a forma de ver o ensino de língua nas salas de aula, principalmente pelo foco haver mudado da gramática para o texto como veiculador social da linguagem, concebido na perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin (Moita Lopes, 2009).

A preocupação da área da Linguística Aplicada atualmente volta-se a aspectos sociais relevantes que dizem respeito a questões linguísticas e produz teorias e novos conhecimentos a partir da articulação com outras áreas, buscando nessas áreas aporte teórico para investigar, compreender e solucionar problemas relacionados, segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 724), a “[...] desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa”. Essa articulação também torna a área de certa forma transdisciplinar, abarcando as demandas atuais que constituem a

[...] amplitude da definição de LA como uma área que se interessa por problemas da vida social na qual a linguagem tem papel central

possibilita[ndo] o desenvolvimento de tipos variados de pesquisa, seja no que se refere ao objeto pesquisado, seja pelas teorias mobilizadas para a investigação, seja pelos modos de realizá-la. Então, para refletir sobre as diferenças e semelhanças neste campo de atuação ao longo de 50 anos, torna-se central refletir sobre os fatores que influenciam na constituição de um recorte significativo para a LA contemporânea, o que depende da natureza do objeto e da concepção de pesquisa. Conforme Silva (2003), há uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa: se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a visualizar a perspectiva de análise das questões pertinentes; por outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 731)

A Linguística Aplicada transdisciplinar contemporânea, ou pós-moderna, se vê múltipla e condensada a partir de vários objetos e olhares. Rajagopalan (2003) discute que essa ampliação do campo, conseqüentemente, acaba desestabilizando o objeto da LA, tornando a área multifacetada e alheia ao olhar crítico da questão ética em pesquisa e desordenada na definição epistemológica de teorias que sustentam seu objeto. Segundo Rajagopalan (2003), a escolha das teorias que embasam as pesquisas da área deve pensar na ética de estar alinhada a propósitos que ampliem o conhecimento a favor da evolução da sociedade e esse alinhamento crítico só pode ser evidenciado a partir da consciência do pesquisador e do seu aparato epistemológico. Conseqüentemente, é necessário posicionar-se diante das determinações do fazer pesquisa para a sociedade

2.2 ÉTICA NA PESQUISA E ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS

Uma discussão imprescindível neste contexto, na relação com o que já expusemos na Introdução desta dissertação, gira em torno da consideração de que as bases de uma teoria surgem a partir de uma visão de mundo e essa visão é marcada por uma ideologia (Löwy, 1985) que, conforme Saviani (2008), estará alinhada à transformação ou à manutenção da sociedade subsistente, visto que o fazer ciência, a fim de dar origem a um conhecimento, sempre tem um propósito, não é inocente, mesmo que isso desapareça perante os olhos na forma da aparência.

A base das teorias são fundamentos epistemológicos que carregam uma ideologia, ou como coloca Löwy (1985), a visão de mundo como apreensão da realidade, que existe independente do conceito que o sujeito pesquisador tenha sobre determinado signo ideológico que fundamenta sua linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Os fundamentos epistemológicos dão forma à metodologia de análise do objeto da Linguística Aplicada. Essa teoria deve ter

coerência com uma concepção de sociedade e de linguagem que seja adequada ao objeto da área, para que o método possa apreender esse objeto na sua totalidade, isto é, falando de língua, o seu aspecto social permeado de contexto, historicidade e cultura.

Conforme apontam Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 8-9), a vertente da pesquisa social na LA refere-se ao novo olhar que os pesquisadores da área observam, já

[...] que consideram que, para poder estudar questões do mundo no qual eles se inserem (estejam elas ou não relacionadas ao ensino), e nele intervirem, precisam emprestar e redimensionar contribuições de outros campos das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da própria Linguística. Não por isso as investigações sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores deixaram de ser temáticas relevantes; pelo contrário, as pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas. [...] É possível continuar falando da LA, como uma área de pesquisa, sem cair em simplificações e sem negar, como elemento identitário importante, a necessidade de se considerar no contexto acadêmico a voz dos sujeitos que participam das pesquisas?

Sendo o objeto da Linguística Aplicada a resolução de problemas linguísticos socialmente relevantes ou o ensino e aprendizagem de língua em um contexto determinado (Moita Lopes, 2009), a educação em linguagem requer um método de investigação que se importe e aponte questões sociais que estão engendradas na constituição do objeto, sendo assim, só é possível resolver problemas linguísticos se houver um método que leve em consideração essa questão social. Dessa forma, a gênese da metodologia da pesquisa em ensino de língua como objeto da LA deve amparar aspectos filosóficos coerentes com o que se quer investigar e, assim, poder articular a educação e a linguística de forma que ambas estejam ancoradas nas mesmas bases, para que haja essa coerência.

Considerando, como já exposto, que as pesquisas em Linguística possuem a tradição de estarem assentadas em uma concepção positivista, em que o pesquisador se colocaria em uma posição de neutralidade para com o seu objeto em vistas da análise, Rajagopalan (2003) demonstra que a neutralidade se faz impossível, uma vez que é o pesquisador que escolhe a teoria à qual se vincular e qual metodologia de análise irá subsidiar o percurso diante do objeto da sua pesquisa, pois “[...] a questão está em como enfrentar o papel inevitável, necessário, dos preceitos, das ideologias, das utopias, das visões sociais de mundo no processo do conhecimento social” (Löwy, 1985, p. 60).

Desde o instante em que há o questionamento que promove a pesquisa, pensa-se em descobrir algo sobre um objeto no mundo real, por algum motivo. Na pesquisa positivista, influenciada por questões ideológicas do Iluminismo, o objetivo é simplesmente evidenciar como os objetos funcionam de modo empírico, como se existisse uma só realidade, a da teoria que apreendeu a realidade e a tornou conhecimento. Ainda na pesquisa positivista, não se questiona, no momento em que se projeta o objetivo da pesquisa, como a descoberta será utilizada para colaborar com a transformação da sociedade (Rajagopalan, 2003). Por isso, a apreensão total desse objeto não ocorre de forma a responder à função da LA, que se refere ao estudo da linguagem, visto que ela é intrinsecamente social, enquanto os métodos positivistas pouco consideram isso. Por se entender a neutralidade como fundamento, a pesquisa positivista estaria liberada de quaisquer discussões nesse sentido.

Conforme afirma Rajagopalan (2003, p. 22), “Ao perguntar quais as condições éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo as condições em que o novo “saber” se produz e reproduz”. Esse saber será constituído da postura teórica tomada pelo pesquisador, logo, à luz da ética não existe um saber neutro: a pesquisa deve tomar partido das suas condições de produção de conhecimento, uma vez que se posicionar é inerente à ética em pesquisa e, no caso do não posicionamento, também já há uma tomada de posição.

[...] a constituição da linguística enquanto área de estudo não está à mercê da natureza do objeto que ela estuda, a saber a linguagem humana. Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma atividade humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram. (Rajagopalan, 2003, p. 44)

Portanto, a questão ética na pesquisa em Linguística é determinada também pela própria língua. Visto que ela é social, não há como apreender aspectos da sua objetividade sem pensar a Linguística no campo das ciências sociais. Dessa forma, fica evidente que é necessário posicionar-se enquanto teoria epistemológica no momento de apresentar os objetivos de uma pesquisa, pois, guiando-se pelo que se quer descobrir, encontra-se o método adequado (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019). Não há como pesquisar um objeto de cunho social com uma teoria epistemológica que compreenda o objeto linguístico determinado por uma concepção positivista, pois esse método não irá evidenciar a totalidade desse objeto, posto que não o concebe como social, mas apenas no âmbito racional, mental, cognitivo e físico, sendo assim, a linguagem é tomada como individual e natural (Pedralli; Thessing; Chraim, 2022).

Como consequência, o método positivista irá observar a linguagem como se fosse única e fixa de sentidos, e não como a forma que dá característica e sentido à consciência humana.

Posicionando-se eticamente na pesquisa, também nos posicionamos de forma política, visto que o pesquisador detém responsabilidade sobre como o conhecimento será utilizado pela humanidade. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 125) registra que

[...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

A forma com que o pesquisador se posiciona pode acarretar a responsabilidade de fazer pesquisa com o objetivo de evidenciar a linguagem na sua constituição social para abranger descobertas que beneficiem a comunidade de falantes nas suas próprias relações linguísticas, de forma positiva, isto é ser ético. A pesquisa sobre o ensino de linguagem deve estar baseada em condições que compreendam a língua como recurso de representação cognitiva da realidade por interligação sógnica, a fim de humanizar os indivíduos, conforme aborda Volóchinov (2018 [1929], p. 95):

[...] a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. [...] A ideologia não é uma formulação da consciência, mas, ao contrário, a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra.

Ou seja, é a linguagem que forma a consciência e, sendo a linguagem presidida por signos que se constituem de forma ideológica, através da prática social, compreende-se que a prática social é o cerne da língua. Sendo assim, as condições da vida humana que se representam através da prática social revelam a sociedade à qual o homem se sujeita para constituir-se como tal, produzindo seus meios de vida através do trabalho (Tonet, 2013).

Quando se pensa em educação em linguagem está se pensando qual indivíduo formar e para qual sociedade, o que envolve uma postura ética consciente na escolha metodológica a

se utilizar nas pesquisas sobre o ensino, pois a fundamentação da teoria vai responder qual língua ensinar, e o porquê deste ensino. Colocando de outro modo, as respostas dessas perguntas irão revelar o fundamento epistemológico das teorias que se irá escolher para a pesquisa a partir da visão de mundo do pesquisador e de seu posicionamento ético. Todos os questionamentos sobre o ensino são intrínsecos à existência das teorizações da educação linguística, pois cada formulação teórica advém de uma visão da realidade. A educação, estando predisposta na mesma realidade que o indivíduo, também será determinada pela materialidade da realidade organizada na sociedade capitalista, isto é, tanto a educação quanto o indivíduo são mediados pela realidade a partir da totalidade material de sua existência.

2.3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS NAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA

O campo da educação linguística inevitavelmente se alimenta das teorias da educação e das teorias linguísticas. Portanto, a educação em linguagem se compõe na articulação entre esses dois domínios, pois a educação escolar busca em teorias pedagógicas os fundamentos do ensino que será realizado na sala de aula, e nas teorias linguísticas o conteúdo a ser ensinado. Segundo Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023, p. 9),

[...] partimos da compreensão incontestada de que toda elaboração Teórica sobre educação linguística se alinha a pressupostos pedagógicos determinados, que, por sua vez, fundamentam-se em visões de mundo específicas – conservadoras ou transformadoras –, traduzidas em correntes filosóficas [...]. Isso porque dar tratamento a ensino de língua implica, dentre outras, compreensões prévias acerca de escola, professor, aluno, ensino, aprendizagem, formação humana, função social da escola, conceitos esses derivados do campo pedagógico – e não do campo linguístico –, responsável por elaborações teóricas concernentes às especificidades do processo educativo.

É o campo pedagógico que fundamenta as questões éticas e objetivas do ensino. Estando as teorias da educação assentadas em determinada concepção de realidade, que é a visão de mundo pela qual o pesquisador se apropria do mundo e dita o que é o indivíduo, o que é a sociedade e como a educação deve ser baseada (epistemologia do conhecimento), automaticamente as proposições pedagógicas para o ensino de língua estarão permeadas por uma fundamentação que advém dessa concepção de realidade de determinada teoria da educação (Löwy, 1985). É por esse motivo que existe uma dependência entre a fundamentação

epistemológica das teorias da educação com as proposições de método de ensino, pois elas bebem de tais teorias que se fundamentam a partir de uma determinada visão de mundo, que, conforme já foi abordado, vai ser pró-transformação ou manutenção da sociedade capitalista. O objetivo de ensinar língua para que o sujeito se aproprie de gêneros do discurso (Kleiman, 2009) a partir da prática social cotidiana, revela a centralidade da formação para o trabalho da sociedade capitalista. A prática social de linguagem do indivíduo se encontra em meio ao trabalho alienado como consequência da sociedade capitalista. Essa forma de organização gera a divisão social de classes em que o acesso a bens de consumo, tanto materiais como não-materiais, como o conhecimento, se torna escasso a pessoas das classes que detêm menor poder aquisitivo, incluindo o estudo e o aperfeiçoamento da língua e seus meios de representação como a escrita e a leitura (Saviani, 2011).

Britto (2012, p. 88) registra que em “[...] toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas”; dessa forma, pensando em educação em linguagem, surge o questionamento sobre as suas pretensões no que tange à realidade da escola brasileira. Para que ensinar língua se os estudantes já são falantes de português? Esse questionamento deve levar em conta o ensino no seu contexto histórico-social, que permeia sua materialidade na sociedade capitalista. Como meio de sustentar essa forma de sociedade capitalista, o objetivo da escolarização que visa a manutenção do sistema fornece, no âmbito da educação em linguagem, apenas aspectos relacionados ao letramento a partir do domínio básico da escrita, pois quando o objetivo do ensino de língua está associado apenas ao uso da língua no seu cotidiano, formam-se indivíduos para atuar somente nela. Britto (2012, p. 86) assim problematiza:

A compreensão de letramento como domínio abstrato da escrita remete para uma situação em que parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para a atuação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita. Nessas circunstâncias, “ser letrado” significa ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial.

Diante dessa questão, Britto (2012), no que podemos entender como uma aproximação a Saviani (2021 [1983]), problematiza o atual cenário epistemológico de pedagogias de ensino de língua que privilegiam “o novo” no cenário do letramento, diluindo o ensino conceitual em prol do que seria fazer ciência na escola, investigando a língua como se ela fosse um

conhecimento a ser construído. Critica-se o foco da educação linguística estar situada em aprender situações de uso do cotidiano, como a

[...] educação de competências [que] põe a ação educativa, em especial a educação escolar, num padrão de ajustamento e adequação ao real imediato, como se aprender não dissesse respeito à apropriação do conhecimento e do fazer da vida, como se conhecer fosse um processo intelectual abstrato, preenchido a cada vez por inputs informacionais. As competências, seriam, se pudessem existir descoladas do conhecimento real e histórico, capacidades abstratas, relativas a um indivíduo flexível, moldável e acomodável às circunstâncias. (Britto, 2012, p. 92)

As propostas de ensino de língua situadas na prática social cotidiana e, assim, no uso cotidiano da linguagem, refletem a materialidade da organização social que condiciona os modos de vida dos sujeitos, que, permeados pelo trabalho produtivo, apropriam-se de um processo imediato, a fim de cumprir as determinações fabris e mercantilistas. Assim, a educação linguística que propor o ensino de língua a partir das práticas sociais e a aprendizagem pelo cotidiano do aluno age em favor da manutenção desse sistema, que “[...] escamoteia o mais importante: que a função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana” (Britto, 2012, p. 95).

Consequentemente, a escolarização perde o seu sentido principal, o de proporcionar ao sujeito o conhecimento historicamente construído. Britto (2012, p. 95) destaca que

A pedagogia do gostoso, invenção desastrada de pedagogias subjetivistas herdeiras do pensamento liberal, se conforma ao relativismo banalizado e demonstra ser um elemento facilitador de comportamentos reprodutores, reforçando fórmula estereis de educação, limitadas aos modos de ser estabelecidos pelo senso comum da cultura de massas.

Essa forma de ensinar vincula-se a teorias da educação e teorias pedagógicas que têm fundamentação epistemológica a qual não está centrada em fazer com que o indivíduo se aproprie do conhecimento já sistematizado por teorias científicas, e sim com o foco em lidar com objetos do cotidiano e se utilizar da perspectiva do aprender a aprender como fórmula de descobrir as coisas do mundo, como se elas já não estivessem estruturadas como conhecimento científico (Duarte, 2018). Isso, conforme Saviani (2011) aponta, distorce o real sentido do ensino, de dedicar o conhecimento historicamente sistematizado aos indivíduos a fim de que eles se apropriem e ampliem as formas de ver e estar no mundo para, assim, humanizá-los e dar condições de subverterem o sistema capitalista com um objetivo socialista.

As teorias de ensino de língua que se colocam de forma ética a fim de produzir conhecimento que amplie e colabore com o bem estar dos indivíduos também devem se posicionar a fim da transformação da sociedade capitalista alienadora. Sem essa preocupação e consciência ética epistemológica dos alicerces das teorias de ensino de língua, qualquer fundamentação servirá de fundo teórico e sua consequência pode ser a inclinação à manutenção da sociedade por meio do esvaziamento da função da escola (Martins, 2010).

A função da escola se vê esvaziada e as contradições entre o método de ensino e a linguagem que se ensina se aprofundam, pois não há uma preocupação com a fundamentação das concepções pedagógicas que alicerçam o ensino de língua, em razão de um apagamento da teoria da educação na área da educação linguística pelo padrão de preocupar-se somente com a teoria linguística que embasa a língua a ensinar. Tudo isso é uma consequência da mudança constante das teorias de pesquisa da área da Linguística Aplicada no momento de produzir conhecimento para a formação de professores sem uma preocupação com o alinhamento epistemológico e a consciência da indissociabilidade entre o campo da educação e o campo do conhecimento científico. Conforme abordam Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023, p. 23),

É preciso, antes tudo, considerar que, quaisquer que sejam os pressupostos teóricos, há, na sua base, fundamentos de caráter filosófico afetos a questões de ordem mais ampla – o que é o sujeito, a sociedade, o conhecimento, e a que servem, por exemplo. Assumindo-se, nesse sentido, que, para dar tratamento ao que é específico do campo escolar, é necessário perpassar pela sua relação com o campo científico, torna-se imprescindível o reconhecimento de tais fundamentos que sustentam as teorias, sejam elas pedagógicas ou próprias de cada campo do conhecimento presente no currículo escolar. O desvelamento de tais relações deve ser compromisso, assim, de uma elaboração científica engajada em incidir numa formação docente que objetive o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação.

Britto (2012) aponta que a educação linguística deve estar disposta em uma bagagem alicerçada em fundamentos pedagógicos que possibilitem o ensino de língua compreendida na sua totalidade, isto é, ligada à prática social, à realidade da sociedade de classes, na sua constituição significativa histórica e ideológica. “A maneira de garantir a educação escolar emancipatória é por meio de um currículo definido desde as necessidades e dos interesses dos envolvidos no processo pedagógico, considerando a realidade histórica, sociocultural, científica e tecnológica” (Britto, 2012, p. 96). Essa base deve ser evidenciada nos cursos de formação de professores, os quais devem se preocupar com os fundamentos da educação linguística.

Esses fundamentos, no que se refere aos aspectos teóricos-metodológicos de ensino de língua, centrados também na área da teoria da educação, devem “[...] contribuir para: A

ampliação da capacidade de interpretação da realidade [...] A apreensão de conceitos [...] A problematização da vida concreta” (Britto, 2012, p. 96-97). Assim, ensina-se língua para dar aporte teórico ao indivíduo para se relacionar criticamente com o mundo e com a realidade social.

Para que seja possível alcançar coerência no momento de estruturar currículos de formação de professores de língua juntamente com questões de estrutura geral da Educação Básica, sua formulação deve levar em consideração que o objetivo de ensinar língua é a ampliação da consciência linguística do sujeito, que só pode ser feita, segundo Saviani (2011) e Martins (2010), a partir da socialização dos conhecimentos históricos sistematizados e não pela aprendizagem da língua como prática voltada a conhecimentos do cotidiano.

A formação dos indivíduos se relaciona

[...] entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (Martins, 2010, p. 13).

A partir disso, revela-se a importância do trabalho na formação de professores para a consciência dos posicionamentos epistemológicos que sustentam os objetivos do ensino de linguagem. Consequentemente, para discutir sobre as bases da educação linguística, é necessário compreender a origem e a articulação da educação e da função da escola alicerçadas a objetivos de ensino de língua que condizem, em suas raízes, com proposições que estejam fundamentadas em filosofias reconhecidas, para que haja coerência, relevância e assertividade no momento de propor a formação de professores e as reformulações de currículos (Pedralli; Thessing; Chraim, 2022). Logo, as proposições de ensino de língua devem responder às perguntas do objetivo da educação linguística, posicionando-se a partir de uma teoria pedagógica que deixe claro, na formação de professores, a sociedade que se quer formar, processo para o qual a educação faz grande contribuição.

Dentro da totalidade do ensino de língua no âmbito da formação de professores, abstrair-se da realidade, “fingindo” que ela não existe nas suas determinações sociais capitalistas que sujeitam a fundamentação epistemológica de proposições pedagógicas, não vai isentar a própria materialidade de existir tal como ela é. Ou seja, a neutralidade não existe e a inocência de teorias pedagógicas novas por trás do ensino de língua é apenas aparente (Löwy, 1985). O reconhecimento de contradições entre pedagogias que não definem ao certo o objeto de ensino e o engajamento político, social e profissional dessas concepções só refletem o acolhimento real da manutenção do sistema (Martins, 2010).

Tendo a escola como sua função contribuir para a emancipação dos indivíduos, de forma coerente, os fundamentos epistemológicos das teorias da educação e das teorias linguísticas devem estar alicerçados em perspectivas filosóficas que pensem no mesmo objetivo para desenvolver um trabalho centrado na emancipação e humanização dos sujeitos por meio da educação linguística, conforme defendem Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023). Dessa forma, centra-se a pesquisa em LA no ensino de língua em defesa da coerência epistemológica entre fatores metodológicos, linguísticos e filosóficos. Se o trabalho educativo com a linguagem deve proporcionar aos sujeitos a sua formação omnilateral, relativa a todos os lados ou dimensões (Machado *et al.*, 2021), é imprescindível que o conhecimento a ser adquirido permita que essa formação se concretize, logo, as teorias pedagógicas para o ensino efetivo desse objetivo devem condizer com perspectivas que propiciem abertura para tal.

Diante do objetivo da educação linguística de permear a amplitude da consciência do indivíduo para sua formação integral, entende-se que

Desde o início, portanto, a consciência é já um produto social – para entendê-la, compreendendo-se também a linguagem, é preciso, pois, ampliar as investigações para o âmbito social mais amplo, complexificando-as, abrindo-se mão, assim, de uma abordagem meramente fenomênica. Restabelecer os vínculos entre filosofia, teoria e metodologia no âmbito da pesquisa e do ensino de linguagem implica, primeiramente, localizar-se diante da luta de classes, dada a impossibilidade de dar tratamento a aspectos teóricos da linguagem sem que se toque no empreendimento social e histórico do desenvolvimento humano e da formação de consciência individual e coletiva, aspectos que tangem à filosofia (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023, p. 29-30).

Assim, a formação da consciência perpassa por dar condições linguísticas ao indivíduo para ser e pensar no mundo de modo a compreendê-lo em sua dimensão social, material e histórica (consciência de classe), voltando-se ao fim de vislumbrar a transformação da sociedade por meio de uma formação omnilateral.

Concluindo, na base teórica desta pesquisa, compreende-se que a fundamentação epistemológica das proposições para o ensino de língua revela a concepção pedagógica, isto é, o objetivo da formação do indivíduo, seja para estar somente nas relações da sociedade capitalista ou para ir além dela. À vista disso e da discussão tomada no âmbito deste capítulo, na sua essência esta pesquisa está a favor de uma teoria da educação que proponha o seu oposto, o engajamento no projeto de transformação do sistema vigente a partir da apreensão dos conhecimentos linguísticos historicamente sistematizados (Saviani, 2021, [1983]). Isso só é possível se defendermos o reconhecimento das relações entre fundamentos epistemológicos e pedagógicos. A fim de identificar as concepções pedagógicas no campo da educação, serão apresentadas, no próximo capítulo, as principais pedagogias que se encontram no cenário da educação brasileira, segundo Saviani (2021 [1983]), e que servirão de base para a análise das proposições de ensino de língua na área da Linguística Aplicada.

3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA

Neste terceiro capítulo serão discutidas, à luz da pedagogia histórico-crítica, as concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas que estão postas no campo educacional brasileiro desde sua origem, segundo Saviani (2008, 2021 [1983]) e Duarte (2010, 2018), a fim de embasar a análise do capítulo posterior, que tem como objetivo identificar as concepções pedagógicas que reverberam nas proposições de ensino de língua dos autores Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, em seus trabalhos na área da Linguística Aplicada.

3.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL *VERSUS* PEDAGOGIA NOVA

Segundo Souza (2014), a educação formal brasileira iniciou no período do Brasil Colônia, no ano de 1549, quando foi implantado o primeiro estabelecimento escolar, em Salvador, pelos jesuítas. O modelo educacional era baseado no monopólio da fé católica por meio da evangelização, nessa época voltada especificamente para os indígenas. Depois, no Brasil Imperial, de 1822 a 1889, vem o modelo de origem francês, com foco no monopólio estatal, ensino laico e ensino pragmático fragmentado. Após esse período, ingressou no Brasil uma corrente do modelo educacional que trazia a concepção de iniciação à pesquisa, formação e liberdade acadêmica, com a criação de universidades nos anos 1930. Porém, a lei de um sistema educacional básico de ensino só foi implantada com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, depois da revolução política de 1930, apesar de que, nos anos seguintes, por motivo das várias mudanças políticas, sobretudo a ditadura cívico-militar, ocorreram mudanças nessas leis e descaso com a estrutura da Educação Básica.

Saviani (2021 [1983]) retoma a história da educação no Brasil e aponta que, em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABA) para discutir propostas pedagógicas e alinhar perspectivas educacionais, inicia-se a discussão acerca do papel da educação escolar e seu “fracasso”, pois se considerava que o modelo da pedagogia tradicional estava fatigado e seria necessário um novo modelo de educação.

A fim de resolver esse insucesso, no ano de 1932 surge a proposta da Escola Nova com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essas duas concepções, escola tradicional e Escola Nova, vão dar início a um recorte dualístico que irá definir as

contradições da educação brasileira e o surgimento de outras propostas pedagógicas alinhadas a determinadas visões acerca da função da escola.

Segundo Saviani (2021 [1983]), por motivo da inquietação de professores e pesquisadores com o não êxito da pedagogia tradicional, alinhada com a proposta de alfabetizar e escolarizar a população no cenário da educação brasileira, os conceitos pedagógicos da Escola Nova no Brasil se destacam como outra alternativa para o rumo da educação. A Escola Nova vai servir de base para pedagogias que irão se apoiar em suas ideias, e essa tendência será chamada de escolanovismo, para a qual o objetivo da educação é dar aos indivíduos a igualdade, por compreender todos como iguais em seus direitos, até o indivíduo marginalizado, que agora passa a ser visto e rotulado como tal. Saviani (2021 [1983], p. 7) aponta que

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. [...] Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. [...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais.

Dessa forma, a intenção de integrar esse indivíduo na sociedade se subverte, pois o real objetivo não parte da ideia de transformar suas condições de vida, mas proporcionar meios com os quais ele possa conviver “igualmente” com os demais, na ilusão de promover uma equidade entre os indivíduos. O autor em menção aponta que, para essa tendência, as diferenças individuais passam a ser vistas como condições que não podem ser modificadas, pois seriam fatores que nascem com os indivíduos, então, a alternativa seria integrá-los na convivência com os demais para que o sentimento de aceitação gere a igualdade.

A maneira encontrada para proporcionar esses aspectos na escolarização foi reformular a escola e focar o ensino no aluno, para o aluno e para suas aptidões “naturais”, como forma de valorizá-lo, não o excluir. Contudo, visualizando as condições da escola brasileira, nota-se que engendrar a proposta pedagógica da Escola Nova nas condições objetivas daquele momento acabou por alavancar a desigualdade entre a escola pública e a privada, pois a proposta escolanovista desfocou o ensino dos conteúdos clássicos na educação pública para focar no ensino de “conteúdos” do cotidiano dos estudantes. Isso pode ser evidenciado por Saviani (2021 [1983], p. 9) quando aponta que

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas de forma tradicional [...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

Para a concepção escolanovista, segundo Saviani (2021 [1983], p. 8), “[...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberia aos próprios alunos”. A visão escolanovista toma forma porque constrói o imaginário da escola pautada pela pedagogia tradicional como sombria, silenciosa e disciplinada, em que os alunos estariam se apropriando de um conhecimento sem sentido e rígido. Assim, cria-se a intenção de melhorar a educação focando nos alunos, tornando-os protagonistas e dedicando o ensino a conteúdos do cotidiano que já são conhecidos pelos estudantes, para tornar a escola um ambiente colorido e os conteúdos “gostosos” de aprender (Britto, 2012). Consequentemente, tem-se o que Britto (2012) denomina como a pedagogia do gostoso, que vem a tornar lúdicos os processos metodológicos de aprendizado, a fim de negar a forma da pedagogia tradicional e a concepção que carrega sobre o que seria uma transmissão passiva de conhecimentos. Logo, na concepção escolanovista, não se transmite mais o conhecimento tendo o professor como centro do processo do ensino, mas foca-se no aluno e nos seus conhecimentos de mundo para centrar o processo de aprendizagem.

Mediante o ideário da Escola Nova, temos no cenário da educação escolar, a partir da década de 1960, o surgimento da pedagogia tecnicista que preconiza a racionalidade, a eficiência e a produtividade, características que estão centradas no dinamismo da sociedade do capital, pois para gerar cada vez mais lucro é necessário ser mais produtivo. Mazzeu (2023, p. 1123) expõe que uma

[...] das características do capitalismo é ser uma sociedade dinâmica, que requer a permanente revolução dos meios de produção para que os capitalistas possam obter a maximização do trabalho excedente e permanecer ou crescer no mercado competitivo. Dessa forma, coloca-se aos jovens e adultos, de um lado, a necessidade de uma formação inicial mínima, que atenda aos requisitos do mercado de trabalho e, de outro, a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento para se adaptar às mudanças nesse mercado.

Como efeito, o foco no aluno irá dispersar a atenção no ensino dos conteúdos historicamente construídos e será voltado à formação de habilidades para esse aluno se adaptar à sociedade capitalista, direcionado à formação para o trabalho manual que prioriza a produtividade e os conhecimentos do cotidiano, pois é esse o vértice de aprendizagem que é necessário para tal objetivo de uma educação tecnicista, conforme será aprofundado na seção seguinte.

3.2 AS PEDAGOGIAS NÃO-CRÍTICAS NA RELAÇÃO COM O APRENDER A APRENDER E AS PEDAGOGIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

O papel social da escola mudou historicamente conforme mudou a organização da sociedade. A concepção da escola voltada ao aprender a aprender vem com força criticando o ensino do conteúdo escolar (conhecimento sistematizado produzido historicamente) conforme os moldes da pedagogia tradicional, afirmando que esses conteúdos são ensinados descolados e sem sentido, com o imaginário de que não há motivação para aprendê-los. Saviani (2021 [1983]) coloca que essa idealização vem da contradição dos interesses da burguesia atual, que consolidou uma nova função para a educação a partir de seus interesses econômicos na transição da Revolução Francesa.

Segundo Ferreira e Bittar (2008), a burguesia, para se desvincular do sistema monárquico absolutista, revolucionou a sociedade a partir do período do Iluminismo. Dessa forma, surge o sistema econômico capitalista, baseado na produção e no consumo de bens com foco no lucro para a burguesia, a partir sobretudo da Revolução Industrial no século XVIII. Neste instante, a sociedade passa a ser dividida entre burgueses e proletários, sendo os burgueses os donos da produção e os proletários os trabalhadores assalariados que vendem seu tempo de trabalho. Assim, tornou-se necessário socializar o conhecimento para todos, com a intenção de dar condições para que o trabalho seja realizado conforme o desejado pelo proletariado. Nesse sentido, a função da escolarização era a de dar condições para o trabalho, e sendo este trabalho, no período da Revolução Industrial e nos séculos seguintes, de origem física e manual, educa-se sobretudo para aprender aspectos técnicos, na lógica do saber fazer, a partir de tarefas fragmentadas.

No âmbito desse contexto, para a qualificação profissional dos operários, bastava a escola pública, também era uma legítima filha do tecido societário burguês, que possibilitava a capacidade de ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas. Eis aí, portanto, a proposta mínima de educação

tornada possível, pela sociedade burguesa, aos trabalhadores fabris. (Ferreira; Bittar, 2008, p. 4)

O conhecimento, meio de produção que antes era privado, passou a ser socializado e, então, a expansão da oferta de escolarização a todas as camadas da sociedade começou a dar condições para o proletário acessar o saber de forma sistematizada por meio da educação escolar, se este fosse o foco do ensino nas escolas, assim como era na pedagogia tradicional. Esse acesso começa a modificar as possibilidades das camadas trabalhadoras e a dar-lhes melhores condições de vida, logo, o capital ficaria sucumbido, pois é necessária mais mão de obra para gerar mais capital, e essa mão de obra estaria mais qualificada, mais exigente, e dessa forma geraria menos lucro para quem detém a concentração de capital. Diante do exposto, Ferreira e Bittar (2008) chegam à conclusão de que a classe dominante quer deturpar a transmissão do saber sistematizado nas escolas para que as camadas mais baixas da sociedade não comprometam seu sistema econômico pautado no objetivo de acumular capital a partir do lucro.

Saviani (2021 [1983]) argumenta que essas novas pedagogias que estão se alicerçando na educação escolar advêm da concepção escolanovista, com o objetivo de qualificar a mão de obra partindo do aprendizado de habilidades e competências, sob a lógica do “aprender a aprender” (Duarte, 2018), de apenas saber fazer o trabalho manual de seu cotidiano, e não mais se dispor do saber para obter os meios de produção para a própria transformação.

No cenário da década de 1970, o professor e pesquisador Dermeval Saviani começa a estudar o processo de constituição da educação brasileira para, posteriormente, propor uma pedagogia revolucionária, voltada para uma escola que tenha como compromisso a transformação e a formação humana por meio dos saberes sistematizados. Era importante pensar em quais condições a educação se encontrava, com o surgimento de várias teorias pedagógicas e como elas influenciam a educação na relação com a política econômica, para assim criar uma pedagogia que englobasse a totalidade material e dialética da realidade da educação brasileira. Neste processo, o autor explicita as teorias pedagógicas surgidas até aquele momento na educação brasileira e as classifica, dividindo-as em teorias hegemônicas e contra-hegemônicas.

Dentro das pedagogias hegemônicas estão englobadas as teorias não-críticas, que contemplam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, as quais concebem a escola voltada para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Ainda dentro das propostas das pedagogias hegemônicas, têm-se as propostas das

teorias crítico-reprodutivistas, com a teoria do ensino como violência simbólica e a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE).

As teorias não-críticas são a fonte de pedagogias que não se alicerçam em uma concepção de transformação do sistema social vigente e não possuem, na sua proposta, a crítica da realidade da sociedade, por isso são nomeadas de não-críticas. Geralmente elas difundem a concepção de educação como meio para proporcionar a especificidade do aprendizado técnico, do saber fazer, focando em conhecimentos práticos e sistemáticos com o intuito de formar o sujeito na sua unilateralidade. Em se tratando desse tipo de conhecimento, é importante destacar que a pedagogia tradicional, de modo diferente das demais teorias não-críticas, prioriza a transmissão dos conhecimentos sistematizados, no entanto, considerando a forma como concebe a educação e sua relação com a sociedade, ela se mantém, conforme Saviani (2021 [1983]), no rol das teorias não-críticas.

Ferreira e Bittar (2008), ao discutirem sobre a educação na perspectiva marxista, afirmam que a divisão do trabalho na sociedade capitalista aliena o homem e o torna obtuso em sua constituição humana; a propriedade privada o torna refém do trabalho para a produção da sua própria existência, de forma que não se tem possibilidades de adquirir e produzir as condições não materiais, o conhecimento. A pedagogia tecnicista e a pedagogia das competências se inserem nos documentos educacionais como ferramenta para educar o indivíduo a produzir o seu trabalho a partir do sistema econômico em prol da geração de lucro para o capital, capital esse dominado pela antiga burguesia, que hoje já não se esboça como tal, entretanto, para efeito de sentido, pode ser chamada de classe dominante (Duarte, 2018).

A pedagogia tecnicista tem em seu centro o processo, e não o conhecimento em si e nem o professor ou o aluno. Segundo Saviani (2021 [1983], p. 11),

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Assim, fica claro que, a cargo de produção técnica, aquele que não souber fazer será determinado improdutivo, por sua própria condição de vontade e querer. Dentro dos objetivos centrais dessa pedagogia, está a relação de promoção da educação a fim de dar respaldo à transmissão do conhecimento prático de determinada tarefa, pois, no mercado de trabalho, as tarefas são fragmentadas, logo, bastaria saber realizar uma parte do processo sem necessariamente saber do processo no seu todo e nem das condições finais do seu trabalho. A

tecnicidade aponta para uma demanda de realizações de tarefas que levam o indivíduo à alienação e foca o aprendizado no fazer prático, secundarizando a apropriação do conhecimento não material, que faz fortalecer o intelecto, acerca das condições humanas da existência (Saviani; Duarte, 2021).

Ainda dentro das teorias não-críticas pode-se elencar a pedagogia das competências, que, segundo Machado *et. al* (2021), vem tomando espaço nos documentos norteadores da educação há um bom tempo. Na Base Nacional Comum Curricular, são especificados objetivos de aprendizagem com base em competências que o indivíduo deverá desenvolver no processo educativo, sem necessariamente focalizar na apropriação dos conteúdos sistematizados. Duarte (2001) explica que a pedagogia das competências surge como forma de atualização das propostas da Escola Nova e torna-se parte das pedagogias do aprender a aprender. O autor aponta que a instrução por competência possui posicionamentos que se detêm em quatro características: a primeira refere-se ao processo de obtenção do conhecimento ter que ser apreendido pelo próprio indivíduo, em contraposição à transmissão de conhecimentos por outra pessoa; a segunda menciona o fato de ser priorizado o aprendizado do método de produção de conhecimentos em vez dos conhecimentos sistematizados já produzidos historicamente, como se houvesse um processo de “aprender a fazer ciência” na escola; em terceiro plano, tem-se a ideia de que o ensino deve ser postulado pelas vontades e interesses dos estudantes e por habilidades que atuem suprimindo suas necessidades como indivíduos, especificamente para o trabalho; como quarta característica, tem-se a concepção de que o indivíduo deve ser preparado para acompanhar as transformações céleres do mundo onde o conhecimento é transitivo e passível de mudança a todo tempo, na medida em que se atualizam as necessidades da sociedade. Dessa forma, de acordo com Duarte (2001, p. 7), fica claro que os objetivos da pedagogia das competências se encaixam com o aspecto do

[...] “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

A adaptação dos sujeitos advém das necessidades da sociedade capitalista e cada vez mais mercantilista, em que os processos do mercado de trabalho avançado em tecnologia e o imediatismo acabam por precisar de indivíduos que se sujeitem a adaptar-se para permanecer nesse mercado. Entende-se que quando a concepção pedagógica foca o ensino no aluno, nas suas vontades, gostos e querereres, está por distanciar a função crítica da escola, que, pelo ensino

dos conhecimentos historicamente construídos, daria base para uma formação humana, aumentando o repertório de saberes do indivíduo para fazê-lo pensar criticamente através de outros horizontes. Ou seja, a escola é parte determinante do processo de transformação social pois, segundo Martins (2010), ela é um meio pelo qual os sujeitos se apropriariam da consciência de classe. Entretanto, a sociedade capitalista condiciona a educação a se moldar a escolhas objetivas, como no ensino de habilidades e competências para dar ao aluno a capacidade de adaptar-se ao mercado de trabalho, e apenas isso.

Ao observar as propostas pedagógicas hegemônicas abordadas por Saviani (2021 [1983]), é possível notar uma inversão dos papéis do processo de ensino. Antes o professor era o foco como transmissor de conhecimentos e o aluno era passivo (pedagogia tradicional), agora o aluno é o foco como ponto de partida e seus conhecimentos advindos da cotidianidade devem ser tomados de atenção, visto que o intuito é formar suas habilidades para adaptar-se ao seu próprio cotidiano, o cotidiano do trabalho alicerçado nas entranhas do capital (pedagogia nova; pedagogia tecnicista/das competências). Dessa forma, deixa-se de lado o ensino dos conhecimentos elaborados para o ensino dos conhecimentos do cotidiano, esse fato acaba por esvaziar o sentido da escola e transformar o papel do professor pois, segundo Martins (2010, p. 38),

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Abdica-se, assim, dos conhecimentos reais para focar no processo de como se depreende o conhecimento. Isto é, ignoram-se os saberes que já foram explicitados a partir de teorias do conhecimento e acumulados pela história humana e foca-se no ensino sobre como descobrir esse conhecimento que já existe, ou, também, como aprender sobre os processos de pesquisa para chegar a esse conhecimento. Esse foco acaba por esvaziar o sentido da escola pois torna-se um objetivo vazio, que não é necessário. À vista disso, Martins (2010) defende que o ensino não é um processo em que se aprende métodos de pesquisa, mas sim o processo

em que se aprende o próprio conhecimento já existente advindo de métodos de pesquisa produzidos pela humanidade.

Segundo Saviani (2021 [1983], p. 37), “[...] o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articula com o produto da ciência”. O intuito de focar o aprendizado no método de uma pesquisa na escola serve para desfocar a transmissão e a apropriação do conhecimento sistematizado, que proporciona outro sentido para a função da escola; dessa forma, a proposta da pedagogia das competências nada mais é do que, através da escolarização, dar preparo ao indivíduo para que ele se desenvolva unilateralmente, ou seja, somente supra suas necessidades com habilidades básicas do cotidiano, incluindo sua vida social diminuta e seu trabalho difuso para melhor se adaptar na sociedade dinâmica capitalista (Saviani; Duarte, 2021).

Retomando a discussão a que nos propomos nesta seção, em contraposição às teorias não-críticas (tradicional, nova e tecnicista/das competências), Saviani (2021 [1983]) apresenta algumas pedagogias as quais ele chama de teorias crítico-reprodutivistas, que, diferentemente das teorias não-críticas, possuem uma concepção de que a educação se constitui pelo social. Entretanto, apesar de criticarem a educação e de a compreenderem como um fator social, não propõem meios para transformá-la, entendendo-a como uma instituição que serve para somente reproduzir a sociedade já existente, educar para dar manutenção ao mesmo padrão de organização e estratificação social. Estão dentro das teorias crítico-reprodutivistas, como já mencionamos anteriormente, a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.

Segundo Saviani (2021 [1983]), a teoria do ensino como violência simbólica foi desenvolvida por Bourdieu e Passeron, em 1975, e, na sua concepção, a organização da estrutura educacional é determinada por fatores de dominação com o intuito de reproduzir, inculcar, induzir algum conhecimento no processo educativo. Esses são fatores de dominação, que são vistos como relações de força, em que uma força maior submete a outra à violência simbólica de ideias, relações e visões de mundo como forma de dominação cultural. Essa teoria discute a educação a partir da sua relação com a reprodução da mesma sociedade com base na violência simbólica e, sendo assim, a perpetuação da desigualdade, pois, se a dominação cultural é inculcada na sociedade que recebe essa educação, não há meios para transformar o que já é constituído, visto que todas as ferramentas são introduzidas pela relação de força maior. São conhecimentos que irão reproduzir a sociedade já existente; conseqüentemente,

A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. [...] De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente que não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (Saviani, 2021 [1983], p. 17)

Sendo assim, por mais que possa haver uma tentativa de mudança social com objetivo de extinguir ou reduzir a desigualdade social, pela teoria do sistema de ensino como violência simbólica esta realidade é impossível, visto que está em proeminência a dominação por meio do poder hierárquico das relações sociais e assim sempre será em todas as organizações, independentemente de qual seja a sociedade.

A teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado foi desenvolvida por Althusser, em 1970, e, na sua concepção, cada instituição que organiza a sociedade possui uma instância ideológica que impõe seus padrões e reprime o indivíduo a partir da inculcação de convicções como forma de dominação. Essa dominação seria instituída a partir da escola, pois a teoria converge com a ideia de que a ideologia se constitui e se manifesta de forma material, sendo assim, a escola e suas relações seriam o meio em que os indivíduos teriam contato com a reprodução de saberes práticos e cognitivos que somente contêm ideias relativas ao mínimo que a classe dominada necessita para se adaptar à sociedade capitalista e se preparar para o trabalho. Dessa forma, a intenção marcante é a escola, como Aparelho Ideológico do Estado, propagar o conhecimento em prol da classe dominante, como meio de preparar o proletário ao “pequeno-burguês” e, aos que seguem a escolaridade (pela educação privada, possivelmente), se determinam os cargos altos da hierarquia de controle, tornando-os os intermediários da repressão e exploração. Quanto ao problema da marginalidade para a teoria de Althusser, Saviani (2021 [1983], p. 19) afirma:

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de reprodução capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas, marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumentos de equalização social, constitui um mecanismo constituído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Assim, a marginalidade é considerada substancial para continuar o processo de dominação, pois, se há camadas dominantes que exploram, necessita-se, nesta sociedade, de camadas para explorar, e são estes os proletários que, mesmo envolvidos em camadas hierárquicas mais altas através do conhecimento, colaboram para a perpetuação da ideologia

dominante, visto que são instrumentos de vários Aparelhos, sem a consciência da sua própria posição, reproduzindo, reprimindo e inculcando os saberes necessários à perpetuação de uma sociedade de desigualdades (Saviani, 2021 [1983]).

Há, ainda, conforme Saviani (2021 [1983]), a teoria da escola dualista proposta por Baudelot e Establet, em 1971, que abstrai o conceito do AIE de Althusser e define a escola por meio de duas instâncias: formar para a força de trabalho e embutir a ideologia burguesa dominante como forma de ilusão a manter os indivíduos na sua posição. Assume-se que, se existe uma ideologia burguesa, há uma ideologia proletária, e esta surge fora dos meios educacionais, logo a escola é instrumento de dominação ideológica da burguesia para barrar a ideologia proletária; sendo assim, para a teoria da escola dualista,

[...] o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática a luta de classes, suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. (Saviani, 2021 [1983], p. 22-23)

A escola, então, está em favor dos interesses da classe dominante, que propõe, com suas posições privilegiadas nos aparelhos da sociedade, formas de educar que inculcam o saber estratégico para a formação ao trabalho e o disfarce de uma boa condição social para controlar e manter o proletário no lugar de dominado, para subsistir sua força de trabalho a favor do lucro.

A partir disso, em sua condição de poder, a ideologia burguesa, que permeia o cenário político e econômico, engendra reformas educacionais nas quais permeiam propostas teórico-epistemológicas das pedagogias hegemônicas que foram citadas e detalhadas nesta seção, e devemos voltar nosso olhar principalmente para a pedagogia das competências, que está disposta no documento da BNCC (Brasil, 2018), plano-base para o estabelecimento do currículo de toda a rede de escolas do Brasil. Essas pedagogias hegemônicas estão no cerne do cenário educacional dos últimos vinte anos, o que preocupa os profissionais que estão comprometidos com a constância de pensar a educação como fator de transformação social.

Buscando uma síntese até aqui, podemos afirmar que, em comparação com as teorias não-críticas, que conservam a ilusão de estar materializando a educação como forma de equalização social, dando igualdade aos marginalizados, as teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação como um fator social, e esse social nada mais é do que as relações da

sociedade capitalista, logo, a função da escola é reproduzir o indivíduo dentro das mesmas relações dessa sociedade, sem perspectiva ou plano pedagógico que proponha uma mudança, por isso são chamadas de reprodutivistas. O que se quer dizer é que somente uma educação que pense fora da reprodução das relações da sociedade capitalista é considerada uma educação transformadora que atua em favor de modificar a sociedade e suas relações, para abrir relacionamentos em que não haja desigualdade entre os indivíduos. Algumas teorias pedagógicas o fazem com propostas que levantam possibilidades de transformação social através de sua prática na escolarização. Essas teorias críticas são elencadas por Saviani (2021 [1983]) dentro das teorias contra-hegemônicas, pois vão em movimento contrário à dominação pré-existente, propondo meios materiais dos quais os indivíduos podem se utilizar para transformar a si mesmo e, potencialmente, a sociedade.

3.3 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: UM DESTAQUE PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nas teorias contra-hegemônicas estão englobadas as teorias críticas, que levantam uma proposta teórico-metodológica em direção a uma prática educativa transformadora. Segundo Saviani (2008), são elas: a pedagogia da educação popular de Paulo Freire; a pedagogia da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica. Essas pedagogias contra-hegemônicas têm por princípio, na sua essência, que “Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2021 [1983] p. 26). As pedagogias contra-hegemônicas surgem no cenário de redemocratização do Brasil, logo após o final do período militar e, posteriormente, aparecem propostas pedagógicas centradas na consolidação de uma educação popular voltada para uma sociedade socialista (Saviani, 2008).

Observando sua relevância, será apresentado brevemente o cerne de cada uma delas até chegarmos ao nosso foco, a pedagogia histórico-crítica, que irá observar todo o leque constitutivo de possibilidades de transformação social por meio também da educação e surgirá com condições materiais verdadeiras para permitir uma educação humana transformadora.

A pedagogia da educação popular surge com Paulo Freire (1971) e difunde a ideia de uma educação libertadora a favor do povo, com a defesa da educação pública para todos. Já a pedagogia da prática tem a concepção de educação libertária em consonância com uma

perspectiva anarquista, além do mais, sua crítica é em relação à transmissão e assimilação do conhecimento comum, defendendo-se que se deve privilegiar o conhecimento popular de relevância para a sociedade brasileira, partindo para a prática ao pensar em soluções para os conflitos reais, os movimentos práticos da vida.

Segundo Saviani (2011), a pedagogia freiriana ficou conhecida mundialmente por seu método de alfabetização, que tinha por base o método de codificação e redução, e se estabeleceu como uma pedagogia de esquerda não por se apoiar em autores como Karl Marx e Friedrich Engels (pois a sua fundamentação com a teoria não é compromissada), mas por se tornar uma concepção de educação popular que toma as condições da sociedade daquele momento para formular um método de alfabetização para as classes populares que estariam se estabelecendo no contexto urbano e precisariam de leitura e escrita para se tornarem conscientes dos processos sociais e de trabalho da industrialização.

O método de Freire idealiza, segundo Saviani (2011, p. 325), “[...] círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade”. Assim, a alfabetização se daria pelo reconhecimento da palavra geradora a partir de um debate entre os alunos que, posteriormente, fariam a decodificação da família silábica da palavra inicial. Esse método de educação popular de Paulo Freire será a base para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que entra em debate pela educação brasileira quando a concepção da Escola Nova vai engendrando nas propostas de ensino. Mazzeu (2023) aborda que, neste período, a educação é criticada por não dar ouvidos à perspectiva dos alunos e excluí-los do processo de ensino e aprendizagem, ocasionando a abertura da porta de entrada para pedagogias da concepção escolanovista na educação a fim de colocar o foco e atenção nesse aluno para suprir a “marginalização” do sistema que era reproduzido na educação escolar. Logo,

Do ponto de vista epistemológico, cria-se uma separação entre o processo de compreensão da realidade, essencial para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de consciência, e a assimilação do conhecimento escolar, que passa a ser visto ora apenas como instrumento pragmático de ação na prática social (levando, por exemplo, a pensar a alfabetização de adultos apenas como meio de luta política), ora como parte de uma cultura alienante e invasiva, produtora de uma falsa consciência (gerando práticas de alfabetização centradas no discurso e na experiência cotidiana dos educandos). (Mazzeu, 2023, p. 116)

O que se pode observar é uma confusão epistemológica no instante de se apropriar da pedagogia freiriana quando ela é proposta para uma educação popular que busca a libertação,

pois seus fundamentos não são baseados em autores que buscam a transformação da sociedade vigente, mas sim a libertação por meio de uma bondade religiosa, como aponta Saviani (2011, p. 332): “Em suma, apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de *Pedagogia do oprimido* permanece sendo a filosofia personalista na versão política do cristão”. Assim sendo, apesar da proposta de educação popular freiriana ser a base para muitas metodologias de ensino de língua, como a perspectiva de alfabetização da EJA, seu fundamento não condiz necessariamente com o foco na perspectiva de transformação radical da sociedade por meio da apropriação de conteúdos que formem a consciência humana para pensar de forma ampla e, assim, crítica, conforme o pensamento de Saviani (2008). Entretanto, Pedralli (2023, p. 7) aponta que

[...] o pensamento freiriano pode, desde que compreendidas as necessárias atualizações históricas de suas definições metodológicas e superação de visão social de mundo preponderantemente reformista/progressista em suas defesas, oferecer uma importante contribuição para adensar a reflexão crítica sobre princípios fundamentais a se considerar quando da ideação de projetos formativos, na forma de currículos, e no planejamento e na consecução do trabalho educativo em si. Isso porque, a nosso ver, a atualidade das ideias do autor está justamente nas premissas pedagógicas a partir das quais busca superar o modelo educacional projetado no Brasil no período de ditadura militar, claramente adaptativo, em favor de uma formação dos trabalhadores e não para o trabalho. A mencionada atualidade, se não por outras razões, é vislumbrada justamente por reconhecermos, neste momento histórico, franca e declarada retomada dessa premissa que ganhou hegemonia na década de 1960 no cenário brasileiro.

A perspectiva freiriana contém em si fundamentos pedagógicos escolanovistas quando aborda o papel do professor como facilitador da aprendizagem, entre outras visões que se assemelham ao arcabouço da Escola Nova (Pedralli, 2023). Ainda assim, Pedralli (2023) analisa que é possível visualizar o esforço da pedagogia de Paulo Freire em popularizar a educação e tornar o indivíduo liberto, no sentido de dar-lhe condições de pensar criticamente para a vida, ainda que não se enquadre na perspectiva exata de transformação social defendida por Dermeval Saviani. Segundo Saviani (2011, p. 178), na sua concepção, “[...] fica claro que o horizonte da concepção pedagógica freiriana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a consonância com a visão nacional-desenvolvimentista”. Ainda que o autor critique essa perspectiva no sentido da contradição encontrada nos fundamentos das propostas de Freire, ele revela a sua importância no sentido de tentar democratizar o ensino para a classe dos trabalhadores, entretanto, destaca que essa

pedagogia não se aprofunda em seus objetivos quanto à necessidade de transformar o *status quo*.

A outra concepção elencada como crítica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, foi proposta por José Carlos Libâneo e, em sua concepção, a democratização da escola só seria possível se o ensino tivesse seu foco no conteúdo crítico alinhado com os conhecimentos reais os quais os estudantes já trazem em sua constituição. Sendo assim, a proposta é alinhar o conhecimento estruturado a partir do professor, que irá integrá-lo aos conhecimentos práticos dos alunos, levando em conta uma estrutura de saberes já existentes, sem considerar o aluno como uma tábula rasa. O conteúdo que revela sentido é o capaz de estabelecer vínculo com a realidade do estudante, pois só assim será possível visar “[...] à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social” (Saviani, 2008, p. 13).

Junto a essas propostas pedagógicas que bebem, em maior ou menor grau, da fonte marxista, temos a pedagogia histórico-crítica (PHC), a qual já mencionamos neste trabalho. Antes de discutirmos sobre ela, vamos entender como a concepção de educação humana e emancipatória tem sua essência a partir do materialismo histórico e dialético, numa retomada do que já foi exposto nas considerações introdutórias desta dissertação.

Conforme foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa, a função da educação é produzir humanidade no indivíduo a partir do conhecimento historicamente sistematizado. Pensando nisso, Saviani (2021 [1983]) analisa as condições materiais da educação brasileira e propõe uma pedagogia que possa contribuir para a transformação da sociedade, a fim de dar condições para a formação da consciência do indivíduo acerca de sua circunstância histórica e, assim, promulgar a transformação da sua situação na sociedade capitalista, com um fim socialista.

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo; a partir disso, há a articulação de uma pedagogia que se propõe a contribuir para transformar a sociedade, em contraposição à manutenção do estado de coisas. O nome se justifica por ser uma pedagogia dialética, o que, segundo Saviani (2011, p. 80), “[...] envolve a possibilidade de compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica”.

Demerval Saviani idealizou e criou a PHC a partir do olhar materialista da história da educação e das condições que ela detém para que o objetivo de emancipar os indivíduos seja concretizado. A partir da teoria do materialismo histórico e dialético é possível observar todo o percurso da constituição da educação e o atual contexto hegemônico em meio ao avanço de

políticas neoliberais para a educação. Diante dessas circunstâncias, Saviani (1983) lança a PHC como proposta pedagógica para ensinar de forma crítica a compreensão do mundo a partir da sua historicidade e da consciência de que a apropriação dos saberes sistematizados irá proporcionar aos estudantes uma transformação e, assim, melhores condições para o engajamento em um projeto social de futuro.

O autor aponta que, para acontecer o processo de ensino focado na transformação, deve haver, por parte do professor, um compromisso político e uma competência técnica, devendo pensar, primeiramente, para que serve o conhecimento. No caso da educação linguística, na resposta para a questão “para que ensinar língua”, obtém-se o compromisso político de garantir a educação em linguagem para humanizar e transformar os indivíduos. A questão da competência técnica tem a ver com as ferramentas que o professor deve dispor para chegar ao objetivo do seu compromisso político com o ensino, ou seja, tem a ver com o saber-fazer da prática pedagógica e, dessa forma, entra em cena a fundamentação epistemológica da pedagogia histórico-crítica, que vai oferecer essas ferramentas para que o professor planeje sua prática diante de uma concepção de ensino e de língua com compromisso político.

Em se tratando de fundamentos didáticos para o ensino, a PHC propõe um movimento que envolve cinco etapas, que se dividem em i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; e v) prática social final, engajada na forma e no conteúdo das áreas específicas do conhecimento. Apresentamos a seguir uma explanação breve sobre as etapas, cientes de que elas se relacionam de forma dialética, constituindo o movimento dinâmico e contraditório existente entre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Marsiglia (2011), a prática social inicial é a primeira etapa e nela se estabelece o primeiro contato com o estudante e os conhecimentos de mundo que ele detém, para só depois estabelecer uma organização a fim de proporcionar a aquisição de conhecimentos sistematizados. Nesta etapa, é essencial que o professor estabeleça um primeiro olhar e analise o que o indivíduo sabe a partir de sua experiência social no mundo, para depois partir para a compreensão de outras partes de determinado objeto, para poder compreendê-lo na sua completude, e isso só será possível se forem estabelecidas condições (ferramentas), como o conhecimento sistematizado (conteúdo), que permitam a assimilação das partes de um todo.

Posteriormente, a segunda etapa vem em consonância com a prática social que leva à problematização de determinado assunto. É nesta etapa que são levantados questionamentos, verdades e percepções sobre determinado objeto da realidade. Neste instante, o professor deverá ter consciência do seu papel na mediação, levantando questionamentos para que lacunas sejam preenchidas com o conhecimento objetivo no processo de instrumentalização.

O processo de instrumentalização é o momento em que há transmissão e disposição do saber sistematizado para que o educando construa suas respostas para as perguntas da problematização, dessa forma, ele vai se apropriar do conhecimento objetivo para chegar ao entendimento da totalidade de determinado objeto. Dessa forma, sua compreensão sincrética irá passar a sua forma sintética da realidade, então, chega-se à catarse, o quarto momento deste processo, o qual, entretanto, não necessariamente ocorre em ordem linear, mas sim durante todo o processo do ensino.

A catarse refere-se ao instante em que o indivíduo enxerga o conhecimento, que antes era compreendido do ponto de vista do senso comum, de forma ampla, a partir da sua realidade objetiva, evidenciando as explicações reais de sua existência, possuindo a consciência de suas partes que formam o todo. Essa é a passagem do conhecimento sincrético (restrito e desvinculado) para o conhecimento sintético (coletivo, real e verdadeiro), proporcionada pela apropriação do saber sistematizado ao longo da história, ou seja, a partir do conhecimento científico.

A última etapa refere-se à prática social final, que permite a consciência do educando para revelar o processo de obtenção do conhecimento real, e é por meio desse caminho que ele poderá tornar-se crítico em relação ao que permeia a realidade objetiva do mundo, questionando o porquê da existência daquela realidade para buscar as explicações objetivas que determinam os fenômenos.

Fica claro que a teoria histórico-crítica, como seu próprio nome exalta, mobiliza a busca e a apropriação do conhecimento sistematizado para explicar a realidade objetiva tal qual ela é, ou seja, o conhecimento científico (de origem histórica) é assimilado como ferramenta para apreender a realidade objetiva. A crítica se mantém presente no instante em que o conhecimento cotidiano não é suficiente para abarcar a compreensão da realidade; quando há crítica, há questionamento, e é esse questionamento da realidade que permite a apropriação do saber para compreender o mundo tal qual como ele é. O que a PHC defende é o ensino do conhecimento científico, na forma de conteúdos, na sala de aula, pois é esse que vai permitir todo o processo descrito até aqui, ou seja, o foco é ampliar a visão de mundo do educando, fazendo-o perceber todas as faces da realidade social. Tendo consciência do que existe, pode-se modificar coletivamente as coisas do mundo, pois o indivíduo possui ferramentas para tal, como o conhecimento, proporcionado na sua escolarização (Saviani, 2011).

Dessa forma, a concepção da função da escola para a pedagogia histórico-crítica reside em proporcionar uma educação que dê ao dominado a apropriação do conhecimento crítico científico, de forma a possuir condições de mudança para se humanizar e poder tornar-se sujeito

engajado com o processo de conversão das condições de vida e dos meios de produção, tanto materiais quanto não materiais.

No encerramento deste capítulo, mencionamos Machado *et al.* (2021) quando afirmam que o que se observa nos novos currículos é a dissociação de padrões epistemológicos que dão base às teorias pedagógicas escolhidas para estar no cerne do trabalho educativo com a língua nos documentos norteadores da educação. Duarte (2010) aponta que as teorias da educação se encontram, em um passado longo e ainda atualmente, vinculadas a pedagogias que não possuem a mesma perspectiva de ensino de conhecimentos historicamente sistematizados para garantir a formação humana dos indivíduos, mas vinculadas a um formato de aprender a aprender, com foco na aprendizagem, secundarizando, assim, o ensino. Com isso, segundo Saviani (2008), se dá a inversão do foco do ensino, cujo objetivo é o esvaziamento da função da escola. Ainda, para Duarte (2010, p. 34-35),

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais de educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução de problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital.

Sendo assim, o jogo das novas pedagogias como algo que irá solucionar e transformar a educação apenas mascara o objetivo de somente qualificar o indivíduo para a manutenção da sociedade vigente, e não para a sua transformação. Segundo Martins (2010, p. 21),

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com os compartilhamentos de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Levanta-se, por fim, a questão sobre as pedagogias hegemônicas que estão vigentes nos documentos norteadores da educação brasileira atualmente, especificamente no cenário do ensino de linguagem. Em se tratando da educação linguística e das teorias da área, vem ganhando forma o ensino sob a perspectiva de práticas de usos cotidianos da língua. Essas

relações entre as perspectivas teórico-epistemológicas e pedagógicas no âmbito das proposições hegemônicas da Linguística Aplicada para o ensino de língua é o que move este estudo.

No próximo capítulo serão analisadas algumas das principais proposições de Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, nomes de influência no cenário da educação linguística e na formação de professores, para depreender e discutir analiticamente as concepções pedagógicas e epistemológicas que estão na base dos seus trabalhos.

4 AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DOMINANTES NA LINGUÍSTICA APLICADA

Resgatando os objetivos desta dissertação, buscou-se até agora discutir a vinculação entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos em se tratando de ensino de linguagem, e identificar, a partir da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico dialético, concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas que estão postas no campo educacional brasileiro.

Retomando a questão de pesquisa sobre quais são as concepções pedagógicas dominantes no âmbito das proposições da Linguística Aplicada para o ensino de língua, neste quarto capítulo serão depreendidas as concepções pedagógicas e epistemológicas que estão na base dos trabalhos de Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, a partir do arcabouço teórico do materialismo histórico e dialético. Com base nas categorias da contradição, da mediação e da totalidade, no movimento analítico daremos destaque a fragmentos de texto presentes nas obras dos autores, a fim de problematizar questões nodais relacionadas à discussão sobre concepções pedagógicas exposta no capítulo terceiro deste trabalho. Os textos selecionados para a análise são os que seguem:

- Obras de autoria de João Wanderley Geraldi:

O texto na sala de aula (2011 [1984]). Capítulo: *Unidades básicas do ensino de português*.

A aula como acontecimento (2015 [2010]). Capítulos: *A linguagem e a questão escolar* (2015a) / *Fazeres científicos e fazeres pedagógicos: subsídios para discutir a educação linguística*. (2015b) / *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos* (2015c).

- Obras de autoria de Angela Kleiman:

Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna (2007)

Projetos de letramento na Educação Infantil (2009)

EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento (2012).

Para compreender tais obras, é necessário estabelecer, no preâmbulo deste capítulo, algumas considerações sobre os estudos do letramento, os quais não se vinculam diretamente à teoria dos gêneros do discurso, mas, por focalizarem o uso social da língua, são propostas diversas aproximações entre ambas as teorizações. As obras analisadas neste estudo, então, que estão alinhadas às teorias em questão, se vinculam à concepção de língua como interação e,

para assimilar melhor a discussão da análise, serão tecidas algumas reflexões sobre a concepção dos usos sociais da escrita desenvolvida pelos estudos do letramento no Brasil, arcabouço a partir do qual Angela Kleiman se posiciona teoricamente. Serão pontuados, também, alguns elementos relativos à teoria dos gêneros do discurso, que tem em João Wanderley Geraldi um de seus principais representantes.

Chraim (2022) aponta que, a partir da década de 1980, os estudos do letramento se afastam e negam o ensino nas bases tradicionais e a concepção de língua estruturalista, pois encontram, em outro paradigma filosófico, a concepção de língua como um instrumento que medeia as relações humanas a partir do seu uso social.

Já nas propostas de João Wanderley Geraldi, vinculadas à teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, compreende-se que toda e qualquer atividade humana é realizada por meio do uso da linguagem, e que

O caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

Nessa perspectiva, entende-se que o gênero do discurso é qualquer forma de comunicação que estabeleça algum sentido por meio do “[...] conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – [que] estão igualmente indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12). Na teoria dos gêneros do discurso, o gênero pode ser um texto oral, escrito ou constituído por outra semiose. Abordando essa perspectiva, a língua tem o propósito de estabelecer sentido a partir da sua materialidade, que são os enunciados que se materializam entre os sujeitos. Conforme aborda Bakhtin (2016), os enunciados possuem um caráter particular, ou uma composição individual de quem o profere, entretanto, todo e qualquer enunciado se insere em um gênero que se expressa com alguns padrões para que possa existir, destacando o papel do contexto social que permite ao discurso estabelecer sentido na comunicação. A teoria expressa a necessidade de compreender os gêneros do discurso não como algo fixo ou fronteiro, mas sim, expansivo e dinâmico ao que se refere a possibilidades de sentido.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema da situação e da composição dos participantes (Bakhtin, 2016, p. 12).

Observando a concepção dos gêneros do discurso em sua composição escrita, oral e semiótica, nota-se uma amplitude nas ideias no que se refere às esferas temáticas de uso da língua, chamando atenção para os diálogos do cotidiano, que também são incluídos na percepção da teoria e que estariam postos como uma novidade nesse pensamento sobre a língua.

Os estudos do letramento, perante a concepção de língua tradicional que descartava a natureza social da língua, abandonam por completo essa perspectiva e se aproximam de princípios próprios da teoria dos gêneros do discurso para o ensino de língua. Assim, os estudos do letramento adotam o “mantra” de que “o ensino de linguagem deve considerar o uso social que se faz dela” (Chraim, 2022, p. 157) e passam a pensar a alfabetização, por exemplo, como a apropriação pelo sujeito dos gêneros discursivos que o envolvem e que ele utiliza na sua vida. À vista disso, o objetivo de letrar recai em permitir aos sujeitos a posse e a condição dos “usos sociais da escrita”, como fundamento de língua para as propostas da educação linguística, que carrega como novidade a inclusão dos gêneros do discurso da cotidianidade na sua formação. Conforme evidencia Chraim (2022, p. 167),

[...] quando os estudos do letramento focalizam os ‘usos sociais da escrita’, trata-se de um movimento teórico que incorpora às suas análises todos os tipos de interações, nos diferentes campos de atividade humana, que têm a escrita como elemento constitutivo. Ressaltamos, para além desse caráter geral, que há autores vinculados aos estudos do letramento que se voltam a discutir especificamente como tais usos sociais se dão na escola, instância formal de educação.

Nessa perspectiva, a escola, sendo a instituição formal que promove a apropriação da forma escrita da língua, vai ter como objetivo o ensino dos “usos sociais da escrita” a partir do estudo dos gêneros do discurso com a premissa de uma didática que faça sentido para o aluno.

De maneira geral, as propostas de ensino de língua que serão analisadas neste capítulo detêm a base sobre o que é linguagem fundamentada nas teorias da língua como interação, e é por meio delas que os estudos do letramento fundamentarão as perspectivas pedagógicas para

o ensino de língua, colocando em foco o uso social da escrita” sob uma ótica de prática social situada (Chraim, 2022), com a premissa de iniciar o processo pedagógico a partir de um gênero que faça sentido para o aluno, a fim de que esse sujeito não seja posto em segundo plano, para que a prática pedagógica não se assemelhe a princípios da pedagogia tradicional.

Procedendo à análise, este quarto capítulo dará conta de três categorias consideradas na observação das obras. Na primeira seção do capítulo, será discutido o foco do ensino voltado ao aluno e a justificativa para trazer os conhecimentos cotidianos para a aula de língua, desvelando como esse processo, mesmo que nas entrelinhas, alinha-se às concepções pedagógicas hegemônicas. Na segunda seção, será observado o papel do professor dentro das propostas metodológicas para o ensino como consequência do processo pedagógico adotado para a aula de língua. Para encerrar, na terceira seção, será discutido como a ausência da percepção da indissociabilidade entre fundamentos epistemológicos e pedagógicos para o ensino de língua gera consequências para a formação dos sujeitos no cenário da educação em linguagem no Brasil.

4.1 O ENSINO DO USO SOCIAL DA LÍNGUA SITUADO NO COTIDIANO DO ALUNO

No cenário de proposições pedagógicas para o ensino de língua, a obra famosa organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, lançada em 1984, traz reflexões sobre o ensino de língua voltado para os gêneros do discurso. Após o avanço dos estudos linguísticos baseados na teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, a concepção de língua sociodiscursiva chega no cenário brasileiro e começa a embasar proposições de ensino e aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada. Na obra abordada, o capítulo escrito por Geraldi (2011 [1984]), *Unidades básicas do ensino de português*, traz propostas pedagógicas para o ensino de língua baseadas na concepção de língua como interação, com foco a partir dos gêneros do discurso.

O autor propõe uma aula de leitura segmentada, em que os alunos escolheriam obras de seu interesse a fim de influenciar o interesse pela leitura. Nas propostas de prática de texto, inicialmente Geraldi (2011 [1984]) preconiza o trabalho com textos curtos para alunos das séries iniciais. Em sua proposta,

A leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc.) não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos, o professor poderá

exercer sua função de **ruptura no processo de compreensão da realidade**. Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos **interesses dos alunos**, devem servir também ao professor que, por meio deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade. Nesse sentido, a temática de uma história contada por uma criança, numa quinta série, pode determinar a inclusão de um texto curto na semana seguinte que permita aos alunos reinterpretar a própria história, tema de aula da semana anterior (Geraldi, 2011 [1984], p. 51, grifos nossos)⁶.

Nessa perspectiva, o autor coloca no professor o objetivo de romper com a compreensão da realidade dos alunos a partir da exploração de temáticas que sejam do interesse deles. Observa-se uma contradição na perspectiva de rompimento da compreensão de realidade, visto que, quando se coloca os interesses dos alunos em foco, a realidade será a realidade do próprio aluno, logo, não será possível romper com a sua compreensão, visto que os sentidos serão próprios do cotidiano, isto é, de uma realidade semelhante, a qual o sujeito já conhece. Martins (2010, p. 15) afirma que o objetivo da educação é especialmente romper com o senso comum dos sujeitos a partir da socialização dos conhecimentos elaborados e acumulados historicamente pela humanidade, “[...] pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Essa humanização só ocorrerá se o indivíduo tiver capacidade de abstrair o mundo a partir da sua linguagem. Então, tal linguagem, nas proposições de ensino de língua, deve permitir a ampliação dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para suportar a abstração dos saberes a serem ensinados na escola que irão humanizar o indivíduo. Essa ideia não se refere

[...] à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano (Martins, 2011, p. 15).

Outrora, a forma de humanização que carrega uma epistemologia positivista e liberal aponta para o sujeito como detentor de suas capacidades natas e motivações próprias, jogando-o ao protagonismo em um vazio próprio expresso como uma espécie de mérito (Duarte, 2010). O indivíduo não pode ser considerado fora do meio no qual ele vive e no qual se manifestam as dimensões das relações de um mundo capitalista (Saviani, 2011). Tal forma econômica dispõe as faces da formação a esse sujeito para estagná-lo em um processo de autovalorização, em que

⁶ A ocorrência de destaque nos trechos para análise sempre ocorrerá em negrito. Os destaques em itálico são originários do texto fonte.

seus conhecimentos, advindos do senso comum, guiarão o processo de sua aprendizagem linguística, retornando aos conhecimentos que já se fazem presentes em sua linguagem. Logo, revela-se que as temáticas do senso comum, quando iniciam o processo de aprendizagem da língua, passam a determinar os conhecimentos a serem veiculados no desenvolvimento de uma aula de língua, deixando de prescrever, e assim garantir os conhecimentos que devem ser tomados como objetos, tanto os saberes da língua quanto o conteúdo que ela veicula.

Levando em consideração o que aborda Saviani (2011) e Tonet (2013), o homem, por ter sua natureza ligada à sua subsistência a partir da modificação do mundo, necessita adquirir conhecimentos que possibilitem a transformação desse meio para garantir sua permanência como ser natural, mas, para além disso, sua existência como um ser social. Esses conhecimentos, atualmente, são possibilitados na educação escolar, cujo objetivo, então, se torna a sociabilização desses saberes para dar continuidade à humanidade dos homens.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Os conhecimentos que geram humanidade ao indivíduo são acumulados ao longo da história, sistematizados pela ciência e dados a conhecer especialmente na educação escolar, por meio do professor. Para precisar quais serão esses saberes, é necessário, como coloca Saviani (2011, p. 15),

[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

O autor aponta que o conhecimento “clássico” nada mais é do que o saber necessário ao sujeito para que ele adquira cultura e se humanize. Quando a proposta de Geraldi (2011) coloca o interesse dos alunos em evidência para constituir as temáticas da aula de língua, perde-se a realização do controle sobre tais conhecimentos que devem ser ensinados ao sujeito para que ele tenha repertório para ser e estar no mundo, conforme aponta Saviani (2011). Geraldi (2015c) assume a opção pelo eixo do uso da língua e reitera a abertura dos pontos de partida e do controle dos saberes a serem veiculados. O autor coloca que se opta pela

escola como lugar de aprendizagem, o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que **não há um ponto de chegada definitivo**, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços (Geraldi, 2015c, p. 77).

Entretanto, Saviani (2011) deixa claro que o foco do ensino deve ser o conhecimento elaborado, e, caso isso não se efetive, há o risco de que as proposições em educação linguística coloquem o pé em um possível esvaziamento do sentido da escola com a negação da socialização desses saberes formadores da consciência de classe a partir do desenvolvimento da linguagem e do pensamento (Chraim, 2022).

Observa-se, nas propostas de Geraldi (2011), a preocupação com o uso da língua do aluno e a opção por ressaltar a aprendizagem da língua considerando a “enunciação” do discurso, o lugar onde os sentidos da língua ocorrem e por isso devem ser compreendidos. Por isso, Geraldi (2011 [1984], p. 51, grifo nosso) contrapõe-se ao ensino que desconsidera os usos sociais da língua. Segundo ele, “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de **uso da língua**: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial”. Sua referência aos usos sociais da língua se relaciona com a concepção de letramento abordada no preâmbulo deste quarto capítulo, pois, vinculada à concepção de língua como interação, revela uma preocupação com o sentido da produção textual e a finalidade do processo de escrita de um texto a partir “da realidade do local onde está situada a sua escola” (Geraldi (2011, [1984] p. 52). Dessa maneira, o autor compreende que, para o texto fazer sentido, ele deve englobar seus fatores de produção (para quem, para que, por quê, quando e onde) para não ser incoerente e coloca a incoerência das propostas de produção textual nos temas que não fariam sentido ao aluno “a fim de fugirmos da situação artificial que é a produção de textos na escola” (Geraldi (2011, [1984] p. 52). O aluno, fazendo parte desse processo, torna-se central, pois é ele, enquanto sujeito social, que vai pensar sobre os sentidos que o texto precisa a partir de sua própria consciência linguística. Logo, para Geraldi, (2011 [1984]) as temáticas devem ser relevantes para o aluno e levantar sentidos de produção para que não se estabeleça o emprego da língua de uma forma artificial ou falsa.

Para Geraldi (2011, [1984] p. 52), a produção textual, “[...] ao tomar como temas de redações dos alunos histórias ‘familiares’, foge-se ao autoritarismo pedagógico do professor. Afinal, ele também entrará na sala de aula para ouvir uma história que desconhece... Aprenderá

com os alunos”. Dessa forma, o “autoritarismo pedagógico do professor” torna-se um problema quando o docente escolhe as temáticas. Tal colocação critica a pedagogia tradicional, pois tal “autoritarismo pedagógico” remete às relações que o professor desempenha nessa concepção. Sobre isso, Saviani (2011, p. 100) coloca que

Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico.

Em princípio, na sala de aula tradicional o foco era no professor, pois ele era reconhecido como subsidiado pelo conhecimento científico com o objetivo de transmiti-lo ao aluno. Não reconhecendo mais o professor como centro do processo pedagógico, a fim de negar a pedagogia tradicional, as perspectivas que têm o foco no uso da língua deslocam essa centralidade agora ao aluno, isto é, no saber cotidiano que o estudante carrega, originado no senso comum. Assim, com a tentativa de “fugir” da autoridade, ou das escolhas do professor, afasta-se da perspectiva de que os conhecimentos “clássicos” devem ser socializados na escola, não de maneira impositiva, mas a partir de uma relação entre o professor e o aluno, mediados pelo conhecimento (Saviani, 2011).

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional (Saviani, 2011, 87).

A tentativa de negar a pedagogia tradicional e, assim, o foco no professor, posicionando-se em defesa dos interesses dos alunos, revela o distanciamento pelos conhecimentos clássicos que seriam ensinados na escola, visto que a negação da pedagogia das formas “tradicionalistas” de ensino acaba por confundir os conteúdos como “tradicionalistas”, esquecendo-se da sua necessidade para ampliação da consciência dos sujeitos. Segundo Duarte (2011, p. 38), “Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história”.

Dessa maneira, compreende-se, a partir de Saviani (2011) e Duarte (2011), que quando Geraldi (2011 [1984]) propõe tomar como temas de redações dos alunos as suas histórias

familiares para fugir do foco do professor e dos conhecimentos a serem ensinados, o docente é posto no lugar de sujeito também aluno, que aprenderá com os alunos, o que acaba por inverter a curvatura da vara. Tal proposta de Geraldi (2011) acaba, em nossa compreensão, alinhando-se com propostas da Escola Nova, que se encontram conectadas a determinadas concepções liberais. Isso pode ser visto na intercessão entre as propostas escolanovistas e as propostas de Geraldi, pois ambas tomam o interesse do aluno como foco e objetivo do processo de ensino. Saviani (2011, p. 71) declara que

Uma questão fundamental na pedagogia, e que o movimento da Escola Nova expôs com veemência, é a questão dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

Isto posto, diante de Saviani (2011), evidencia-se que a concepção escolanovista defende a centralidade nos interesses do aluno para distanciar-se da pedagogia tradicional, negando suas proposições, mas deixando de lado aquele que, em tese, seria o objetivo primeiro da educação, qual seja, a “apropriação ativa do saber acumulado” (Saviani, p. 52).

Observa-se que a preocupação com o uso social da língua remete para o foco no aluno e nos conhecimentos que ele vai trazer para sua produção textual a partir das histórias de seu cotidiano, e assim diminui-se a possibilidade de escolha do conteúdo que poderia ser veiculado para ampliar a consciência do aluno a partir da socialização dos conhecimentos por parte do professor. Esse docente, quando consciente de seu trabalho político com a língua e do seu objetivo de ensinar língua na escola, é o único capaz de socializar os saberes científicos na instituição escolar (Saviani, 2008).

Partindo desse ponto de vista sobre o foco nos interesses dos alunos, percebe-se a contradição nas propostas de Geraldi (2011 [1984], p. 52-53, grifos nossos), quando o autor destaca o seguinte:

A discussão em aula de tais temáticas [preconceitos (contra a mulher, contra o negro)] interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também ao próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, em que o texto básico será a dissertação. E não se disserta a não ser que se tenham **idéias**.

Posto que não se disserta sem se ter ideias, pensa-se que estas ideias, para serem utilizadas em um texto argumentativo, devem ser pautadas na realidade, sendo assim, advindas do conhecimento científico. Se o autor não coloca como foco a apreensão destes conhecimentos, dificilmente o aluno irá se utilizar desses saberes por si mesmo, pois esses, como aponta Saviani (2011), são ensinados pela escola. Deixando a cargo do aluno a escolha da temática para as produções, são reduzidas as possibilidades de regular um caminho que aborde conhecimentos já pré-estabelecidos ou de determinar um ponto de chegada em que o aluno complete determinado nível, consciente de sua condição social e histórica para ampliar sua capacidade linguística (Martins, 2011).

Prontamente, percebe-se que tamanha preocupação dada aos interesses do aluno faz com que as propostas de ensino de língua analisadas secundarizem os conhecimentos sistematizados a serem sociabilizados (Saviani, 2011) para ampliar a formação da consciência dos estudantes, e coloca-se no professor uma vaga possibilidade de escolher, por si mesmo, a relevância de saberes que constituirão a linguagem dos sujeitos alunos. Isso pode ser observado em Geraldi (2015c, p. 76), quando afirma:

[...] agora sob inspiração da linguística da enunciação e dos estudos do discurso, radicalizaram um pouco mais esta perspectiva, tornando o texto ainda mais central no processo de ensino e aprendizagem, com um deslocamento considerável: trata-se agora de visar muito mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua. Por isso **o uso da língua se torna o centro do processo**, e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto deste processo.

A aprendizagem de língua com foco no texto do aluno revela um paradigma pedagógico que se preocupa com as condições da prática social do sujeito, mas sem levar em consideração a condição sócio-histórica em que ele se encontra, que, conforme indica Saviani (2011), é mediada pelas relações do sistema capitalista que necessita indivíduos com uma formação básica para inseri-los no mercado competitivo a fim de dar conta das situações de uso da língua em seu cotidiano de trabalho alineado (Chraim, 2022). Esse caminho subverte a possibilidade de centrar o ensino da língua pela importância dos conteúdos que ela veicula. Tais conteúdos ou conhecimentos, como coloca Saviani (2011, p. 47), quando veiculados na escola, assumem “[...] um compromisso político identificado com os interesses das camadas trabalhadoras”, posto que a instituição escolar é o principal lugar de apropriação dos saberes científicos a que todos têm direito, e o único em que as populações dos menos favorecidos pelas condições sociais capitalistas podem se apropriar da consciência necessária à sua formação integral e, então assim, à sua humanização.

Observa-se, nas propostas de ensino de língua de Geraldi (2011 [1984]) que se apoiam na teoria sociodiscursiva de Bakhtin, que, vinculados aos interesses dos alunos, os textos de partida devem ser “[...] pretexto desencadeador da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos” (Geraldi, 2011 [1984], p. 61). Dessa forma, a produção textual será regida a partir de temas vinculados ao entorno social do aluno e o texto será compreendido como gênero que deverá ter um sentido de produção, respeitando sua forma composicional e alcançando a apropriação da escrita a partir de sua reformulação nas etapas de textualização.

Por causa da compreensão de uso social da língua baseada na teoria dos gêneros do discurso, investe-se no interesse do aluno para vincular o sentido dos gêneros que ele possa compreender e formular, que são os textos do uso próprio do aluno. Isso tudo a fim de firmar o foco das práticas sociais advindos da percepção da teoria dos gêneros do discurso nas propostas pedagógicas, buscando evitar a prática de texto “artificial” que se faz na escola tradicional. A prática de texto artificial seria aquela fora do contexto do aluno, aquela que ele não estabeleceria sentido completo e dificultaria sua aprendizagem. Logo, mediado pela prática social, o uso da língua e a produção de textos levaria em consideração o interesse do aluno, ou seja, os gêneros do seu cotidiano, para estabelecer sentido nas produções textuais. Então, evidencia-se que os gêneros a serem discutidos para o ensino de língua das propostas de Geraldi deverão permear o círculo social do aluno. Mais uma vez, revela-se a aula de língua permeada pelo interesse do aluno, e assim, pelos saberes do senso comum como guia para um objetivo que não considera a socialização dos conhecimentos como ponto principal da educação escolar. Para sustentar tal evidência, Duarte (2018, p. 140) localiza a importância desse conhecimento científico como fundamento para a ampliação da consciência do aluno: “A educação escolar e, portanto, os conteúdos do currículo escolar têm um duplo objetivo: por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades”.

O foco no interesse do aluno para nortear o ensino de língua nas propostas de Geraldi (2011 [1984]) aproxima-se do esvaziamento do currículo escolar e da desvalorização da escola, e assim, do objetivo da formação integral do sujeito pela ampliação da sua consciência crítica. Saviani (2011, p. 84), indica, a partir da pedagogia histórico-crítica, que

[...] a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

O interesse em desvalorizar a escola é uma tendência liberal que se observa nas concepções das pedagogias hegemônicas, como as pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2010), que se definem nas suas propostas pelo foco no aluno, no seu protagonismo e nos seus interesses momentâneos, a fim de terceirizar os conteúdos escolares, esvaziando a função da escola (Saviani, 2021 [1983]).

No texto *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*, de Angela Kleiman (2007, p. 1, grifos nossos), visualizam-se propostas semelhantes que concebem a entrada dos conhecimentos do interesse do aluno como fonte do processo de aprendizagem por causa do foco na prática social. Com base nos estudos do letramento, a autora pretende

[...] desvincular **os estudos da língua escrita dos usos escolares**, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Dessa forma, o problema da “artificialidade” das produções textuais seria rompido, pois os gêneros seriam ensinados dentro da esfera social do aluno como gênero primário (Bakhtin, 2016). Entretanto, observa-se a contradição quando retomamos o processo de formação dos gêneros complexos. Segundo Bakhtin (2016, p. 15), “Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios”. Consequentemente, na tentativa de ensinar um gênero do discurso primário na escola, como uma carta que deve ser direcionada a um sentido de produção, a perspectiva do letramento não leva em consideração que as condições de produção estão sendo propostas em um contexto de ensino na escola, que também faz parte da situação cotidiana de um aluno e não deve ser dispensada para “simular” uma ação verdadeira com a língua, pois o gênero do discurso que se ensina já estabelece o seu sentido na sala de aula, é o próprio objeto de conhecimento que será apropriado pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Assim, no contexto de produção linguística na educação escolar, o processo de ensino não deve ser visto como artificial e sem sentido quando se abordam questões de materialidade linguística como formas da língua que permitam o domínio da escrita como conteúdo. Deve-se permitir conhecimentos que façam o aluno compreender os contextos de produção de um discurso e se apropriar de aspectos linguísticos superiores a interpretações cotidianas. Britto (2012, p. 83) posiciona-se: “A *função primordial da educação escolar é contribuir para o*

desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com senso comum”. Assim como Britto (2012) propõe, o papel da educação escolar é permitir o desenvolvimento amplo do aluno, e nesse processo amplia-se o conhecimento a ser direcionado ao sujeito em vista de um objetivo de ensino maior, que, mesmo inconsciente, conforme abordam Pedralli, Thessing e Chraim (2022) está presente em todas as propostas pedagógicas e concepções sobre sujeito, mundo e educação (Löwy, 1985).

Entretanto, visualiza-se nos trabalhos de Angela Kleiman o desejo de englobar o ensino dos usos da língua trazendo algumas situações do cotidiano do aluno para a sala de aula para que o sujeito se prepare para o uso real da língua em sua vida futura, ou, como a autora mesmo aponta, nos contextos mercantis de trabalho:

Esse modo de agir em situações novas, característico da aprendizagem, **deveria ser particularmente verdadeiro nas situações de aprendizagem escolar**, pois na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais **tensas e competitivas** como as do **local de trabalho** (Kleiman, 2007, p. 2, grifos nossos).

Assim como a crítica sobre a artificialidade do ensino de língua feita por Geraldini e a sua defesa em prol da vinculação ao ensino de gêneros do cotidiano do aluno, Kleiman, ao abordar a possibilidade de contemplar gêneros de outras esferas como uma preparação para o mercado de trabalho, projeta o futuro do cotidiano do sujeito aluno a favor das adaptações do labor capitalista. Na tentativa de abarcar situações de sentido para a aprendizagem do aluno a partir de gêneros focados mais no cotidiano limitado a mediações capitalistas, os autores acabam se aproximando de concepções pedagógicas do cenário do aprender a aprender (Duarte, 2001), como princípios da pedagogia das competências que são a favor do desenvolvimento de habilidades para o labor imediatista.

Kleiman (2000, p. 238 *apud* Kleiman, 2012, p. 29, grifos nossos) propõe o ensino de língua a partir de projetos de letramento, que

[...] representam “um conjunto de atividades que se origina de um **interesse real na vida dos alunos** e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”. **O texto** e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos. Num projeto da escola visando prevenir o corte de árvores do bairro a fim de abrir espaço para uma pista de carros, por exemplo, o objetivo do professor de Ciências pode ser a aquisição dos modos de observar o mundo natural próprios do cientista e, para tal,

poderão ser planejadas visitas de campo; simulacros de experiências para estudar os efeitos da sombra de árvores no ambiente, análises do solo para determinar as possibilidades de rearboração, etc. Em quaisquer dessas atividades, os alunos poderão manter registros por meio de **diários de campo e relatórios**, mas os textos são, na ótica dessa disciplina, um **subproduto da atividade**.

Visualiza-se que o ensino de língua por projetos de letramento envolve o objetivo de dar voz ao aluno, em vista de um “[...] resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, pouco escolarizados, [que] passa necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola” (Kleiman, 2012, p. 29). Tais práticas sociais que “excluem os marginalizados” seriam as imposições da língua culta ou da língua padrão na escola. Para a autora em menção, “O ensino da língua materna no contexto brasileiro é equivalente a um tratamento de aculturação efetivado na escola, que tem por objetivo mudar a língua das minorias, com todos os conflitos linguístico-identitários que isso implica” (Kleiman, 2012, p. 26). Entretanto, compreende-se que o objetivo da educação linguística é proporcionar os conhecimentos vinculados aos processos de leitura e escrita, a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos que a língua veicula. Saviani (2011, p. 20) afirma que, na escola,

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

O aprendizado da língua escrita, assim, acenderá as capacidades linguísticas do aluno para que ele se aproprie da cultura erudita, que, na verdade, nada mais é do que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, que, por uma questão histórica de organização social capitalista, tornou-se próprio da cultura erudita por estar vinculada a indivíduos com maior poder dominante, e que a partir da Revolução Industrial precisou socializar tais conhecimentos para que os sujeitos pudessem se aperfeiçoar para o mercado de trabalho (Tonet, 2013). Assim, viu-se nessa abertura da burguesia (Saviani, 2011) a possibilidade de democratizar o ensino e propiciar a socialização dos conhecimentos “eruditos” para formar a capacidade linguística de ler e escrever para incorporar a consciência de classe

(Saviani, 2021 [1983]; Tonet, 2013). Diante de tal condição, Saviani (2011, p. 32) aponta que a

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Por conseguinte, para que o aluno amplie seus conhecimentos, esses devem ser postos como objetivo da educação escolar e, então, formar o currículo de cada disciplina. Entretanto, o que se observa nas propostas apresentadas é que o ensino de língua terá que lidar com a

[...] indeterminação, [pois] o desconhecimento daquilo que interessa é constitutivo do projeto, cujo objetivo é ganhar esse conhecimento e cujos resultados não estão pré-determinados, estão ainda por serem descobertos. Uma mudança na estrutura tradicional da escola facilita sobremaneira o desenvolvimento do projeto (Kleiman, 2012, p. 30).

Kleiman aponta para o caminho do desconhecido para desenvolver o ensino de língua a partir de projetos de letramento, pois, centrando-se na prática social do aluno com o objetivo de enxergá-lo, a educação linguística estaria permeada primeiramente pelo uso da língua do contexto social do aluno. Essa determinação se alinha a pressupostos escolanovistas de origem liberal que se atualizam nas pedagogias do aprender a aprender, focando nos saberes do aluno, conforme demonstra Duarte (2011, p. 41):

Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.

A perspectiva escolanovista, segundo Duarte (2001), atualiza-se no arcabouço das pedagogias do “aprender a aprender” da qual faz parte a pedagogia das competências, que parte da premissa de que o ensino deve ser orientado pelas vontades e interesses dos alunos, fornecendo uma base e habilidades que atendam às suas necessidades individuais,

especialmente para o contexto profissional. Tal concepção se vincula à proposta de Kleiman quando ela aborda a exploração de gêneros que estariam presentes em situações de competitividade, como nos contextos do trabalho, e também revela o foco nos interesses do aluno. Desvela-se, também, o vínculo com a proposta de Geraldi enquanto foco no ensino sob o interesse dos alunos a partir do uso da língua na sua “enunciação”. Suas proposições entram em concordância com conceitos das pedagogias do “aprender a aprender” como a pedagogia das competências, principalmente na ideia de que o indivíduo deve ser capacitado para adaptar-se às rápidas transformações do mundo, onde o conhecimento é transitório e passível de mudança constante, conforme evoluem as exigências da sociedade. Assim sendo, é necessário aprender a fazer o uso da língua em contextos cotidianos, como o trabalho. Isto significa propor um ensino de língua para formar indivíduos para lidar com gêneros do seu entorno social, e, tomando o sujeito apenas como ser que circula na esfera profissional, excluem-se as outras possibilidades discursivas que ele poderia alcançar na sua trajetória de vida em outras esferas sociais e, ainda, nega-se a ampliação de sua linguagem para permitir, a partir da leitura e da escrita, apropriar-se do conhecimento sistematizado que vai proporcionar ao indivíduo uma consciência de classe a partir da compreensão das determinações da sociedade da qual ele faz parte (Saviani, 2011; Duarte, 2010; Martins, 2010).

Outro trecho que revela o vínculo à pedagogia das competências se dá em Kleiman (2007, p. 11), quando aborda que

[...] um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um **interesse real na vida dos alunos** e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Compreende-se que o ponto de partida da proposta pedagógica da autora coloca os interesses dos alunos como aspecto fundante dos trabalhos do letramento; mudando o percurso de “conteúdo” para a prática do texto, muda também o caminho pedagógico e a estrutura do currículo que medeia os objetos de ensino ao longo do processo de aprendizagem. Nessa mudança, Kleiman (2007, p. 17, grifos nossos) aborda em especial o papel do professor neste processo, que

[...] passa a decidir questões relativas à **seleção dos saberes e práticas** que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. O professor pode **decidir** sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte

do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade.

Logo, o currículo do ensino de língua passa a ser formulado assentado na ideia do uso social da escrita dos alunos e de seu entorno, ou seja, de seu interesse, e, como proposta para o seguimento da aprendizagem, a autora coloca o professor como profissional que “decide” quais serão os conhecimentos relevantes a mais, fora da esfera cotidiana do aluno, que devem ser abordados no ensino. Essa proposição revela o desamparo do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados que deveriam, na perspectiva de Saviani (2008) e Martins (2010), fundar uma consciência linguística capaz de ultrapassar as barreiras das esferas cotidianas e adentrar na apropriação de gêneros que permeiam situações de lugares privilegiados da sociedade. Em outras palavras, não é o conhecimento do senso comum do cotidiano do aluno que deve ser foco do ensino, mas a chegada aos conhecimentos das teorias científicas.

No texto *A linguagem e a questão escolar*, da obra *A aula como acontecimento*, de Geraldi (2015a [2010], p. 34), em meio a críticas ao ensino de língua proferidas pela sociedade no descontentamento com o desempenho dos alunos brasileiros nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observando a inquietude com o processo de alfabetização dos estudantes, o autor coloca ser “[...] crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se de pensá-la à luz da linguagem”. Identifica-se que o autor propõe como ponto de partida, na abordagem pedagógica, a própria constituição da língua sociodiscursiva pelas bases da teoria bakhtiniana, colocando o foco na interlocução:

Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a **singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica**. Trata-se de erigir a *disponibilidade estrutural para a mudança* em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado (Geraldi, 2015a [2010], p. 34-35, grifos nossos).

A interlocução referida pelo autor e atribuída à constituição de espaços de interação pelo sujeito refere-se à condição social do sujeito à qual ele designa sentido, o que revela o foco na cotidianidade e nos meios nos quais o indivíduo circula, como na esfera do trabalho mercantil na sociedade capitalista (Duarte, 2001). Quando Geraldi (2010) vincula o ponto principal do

ensino de língua com a singularidade do sujeito e sua historicidade, parece tratar de se importar com os usos da linguagem em si, ou seja, para a adaptação do sujeito na sociedade (Chraim, 2022). Esse posicionamento revela a inclinação à pedagogia das competências, pois, para essa abordagem pedagógica,

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

Geraldi (2015a [2010]) assume que a língua não deve ser mais vista como um produto acabado ou como repertório a ser conhecido, mas propõe um deslocamento da língua para um certo subjetivismo do processo de interação linguística como lugar de privilégio no ensino.

E o lugar privilegiado é o da *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com **o singular, com a unicidade do acontecimento** (Geraldi, 2015a [2010], p. 34-35, grifos nossos).

Essa concepção pressupõe o entendimento da língua a partir da teoria bakhtiniana, focada no enunciado, e sendo o enunciado, admitido como lugar onde os sentidos ocorrem, busca-se a aprendizagem do uso da língua, da apropriação de como realizar enunciados que se englobam em diferentes gêneros do discurso.

Entretanto, segundo Volóchinov (2018 [1929], p. 97), o sentido ideológico da materialidade linguística (que seria usada nos enunciados) advém da consciência dos sujeitos, a qual “só pode ser sociológica. A consciência não pode ser deduzida diretamente da natureza, como tentava e ainda tenta fazer o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia objetiva atual”. À vista disso, a consciência dos sujeitos que fará parte de uma interlocução nos gêneros do discurso é carregada pelo seu sentido histórico social que “[...] se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 97). Logo, o sentido da língua é ideológico e marcado pelo meio social onde ela surge, isto é, onde a língua estabelece sentido (e fixa-se em formas sígnicas da consciência) devido à necessidade de uma comunicação. Assim, pela acumulação histórica, determinadas “fórmulas” e sentidos formam a consciência individual por meio da sociabilização. Essa sociabilização compreende uma coletividade que possui a mesma consciência ideológica e, então, a materialidade linguística semelhante. A língua acumula em

si mesma e permeia sentidos ideológicos materializados nos signos da consciência de cada indivíduo, sendo esses sentidos compartilhados (Löwy, 1985).

Isso significa que não é no acontecimento discursivo que se encontra o sentido da língua, mas sim na sua constituição ideológica (Volóchinov, 2018 [1929]). Logo, quando se foca no ensino dos usos cotidianos da língua para permear a educação linguística, se está excluindo a oportunidade de ampliar os conhecimentos que foram construídos historicamente e os sentidos ideológicos que permeiam a língua e seus usos. Geraldi (2015a [2010]) evoca a atenção na constituição subjetiva da individualidade do sujeito quando se preocupa com a enunciação como constituinte das relações intersubjetivas da formação da consciência do aluno. O autor toma a interlocução como espaço de criação e modificação da singularidade do sujeito, sem observar mais profundamente que as relações de sentido da língua se constituem e estão postas na consciência do sujeito, permeadas pela linguagem a partir de signos ideológicos (Volóchinov, 2018 [1929]).

Isto é, se a singularidade do sujeito em contínua constituição permeada pela sua consciência é determinada socialmente por signos linguísticos de valores já existentes, o foco na aprendizagem do enunciado linguístico não seria tão importante, visto que aprimorar a ampliação da consciência a partir da aquisição de saberes históricos que já foram constituídos na humanidade daria maior significado e visão de mundo ao sujeito para melhor colocar esses conhecimentos no uso da língua no seu processo de apropriação de um gênero do discurso. Segundo Chraim e Pedralli (2023, p. 14),

[...] o processo educativo tem de se ocupar com o que está na potência, considerado o máximo desenvolvimento já atingido pela humanidade no tocante às possibilidades de comunicação oral, na indissociabilidade com as produções escritas, garantindo o máximo do desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Logo, focar na individualidade do sujeito no momento dos usos da língua e trazê-lo como início do processo de ensino de língua acaba por banalizar os conhecimentos que ampliariam a sua consciência (Martins, 2010). No que se refere ao uso social da escrita como objeto das proposições dos autores analisados, encontra-se a apropriação restrita da escrita enquanto instrumento de comunicação para o trabalho, como desenvolve Britto (2012, p. 86):

A compreensão de letramento como domínio abstrato da escrita remete para uma situação em que parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para atuação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita. Nessas circunstâncias, ser letrado significa ser funcionalmente alfabetizado,

isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. O letramento, desse ponto de vista, se resume ao fato de um modo de produção supor um uso da escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida.

A escrita, como materialização física da língua, permite a metacognição, “[...] entendida como o ato de controlar o próprio pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação” (Britto, 2012, p. 88). Assim sendo, estando no controle do próprio pensar, a atividade da escrita leva à reflexão da língua e de sua forma, tanto material na forma física escrita, quando no seu sentido. A metacognição “[...] torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social” (Britto, 2012, p. 88). Entretanto, nas formas como o processo pedagógico dos autores é iniciado e pela constituição do seu foco no enunciado ou nas interlocuções, a apropriação da escrita e do uso da língua é realizada de forma restrita em favor de sua aplicabilidade no cotidiano imediato do aluno, alinhada a concepções da pedagogia das competências, pois, nesta compreensão, “[...] o que está em foco não é o conhecimento, mas a capacitação genérica, de forma a tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema” (Britto, 2012, p. 89).

A preocupação com o uso da língua leva ao investimento na produção textual de gêneros do cotidiano do aluno com a temática que parte dele. Pode-se encontrar nas propostas de Geraldi (2011 [1984]) a presença de temas que iniciam no contexto do aluno e a preocupação com a produção textual dos gêneros.

Como o leitor deve ter notado, **a proposta parte da narrativa (histórias familiares)** para a dissertação, e em todos os momentos a temática provém de fatos mais ou menos conhecidos da classe.

[...] De outro lado, toda a sugestão de programa “oficial” não passa de sugestão. O conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua não conhecida não diz que um aluno saiba português. Aliás, estuda-se “sujeito” da oração na terceira série do fundamental e no quarto ano do curso de letras... Aqui, novamente a resposta ao “para que” ensinamos dará a direção de nossa atividade enquanto professores (Geraldi, 2011 [1984], p. 56, grifos nossos).

O conhecimento da língua, que ele chama de “metalinguagem”, não seria foco fundamental, pois ela seria aprendida na prática de análise linguística a partir da produção textual dos alunos. Entretanto, observa-se, quando a proposta do tema parte dos saberes do aluno ou de seu entorno familiar para o professor “conhecer a comunidade do aluno”, a produção do texto do aluno e a correção deste tomará por base aspectos linguísticos e problemas textuais que irão aparecer no texto, sem seguir uma ordem ou sem que o professor tenha controle

do processo no que se refere ao conteúdo da língua, além de ocasionar a resolução de questões textuais que se aplicam apenas à escrita de gêneros do cotidiano do aluno.

Em tal caso, tira-se o foco do ensino da língua, direcionando-se para o aprendizado de gêneros do discurso a partir da mobilização de temas que surgem dos alunos, na maioria das vezes oralmente. Dessa forma, conhecimentos do senso comum e problemas linguísticos do seu cotidiano viram o foco da proposta baseada na produção de textos e o professor o organizador das propostas que irão partir do aluno. Quando o autor coloca a resposta do “para que” se ensina língua, o objetivo é levado ao encontro da produção textual e da prática social do aluno, centrado nas concepções linguísticas bakhtinianas e, ainda que velado, a propostas metodológicas que não dão foco ao conhecimento histórico para o desenvolvimento da consciência dos sujeitos (Martins, 2010). Consequentemente, as propostas se alinham a concepções pedagógicas do arcabouço do “aprender a aprender”, das teorias hegemônicas da educação (Duarte, 2010).

Partindo da concepção de língua como enunciado e da prática social como princípio de seu ensino, a proposta do estudioso desmonta o arcabouço de saberes linguísticos da língua e do conteúdo que ela veicula a serem aprendidos para a ampliação da consciência do sujeito além da cotidianidade e coloca o ensino escolar focado em preparar o indivíduo para reagir a situações linguísticas ligadas ao mercado de trabalho, apresentando gêneros do discurso que irão preconizar habilidades discursivas em prol da absorção de competências linguísticas alinhadas às demandas capitalistas. Martins (2010, p. 20), fazendo menção a Silva Junior e Cammarano Gonzáles (2001), aponta que

Tais autores, destacando os vínculos entre as reformas educacionais impostas ao final do século XX, a construção de competências e a prática social, colocam em questão a dupla face do modelo educacional presente nas diretrizes educacionais em curso no nosso país: se, por um lado, esse modelo exige a construção do conhecimento por meio de uma prática social, dado potencialmente positivo, por outro, pretere a “base valorativa dessa prática social, que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado” (Silva Jr. & Cammarano Gonzáles, 2001, p. 32).

Os enunciados aparecem como foco do processo interativo do sujeito, que será preparado para exercer sua cidadania nos lugares que irá frequentar como lugar de produção e, segundo Duarte (2001), lugar de produção esse, os meios do capital mercantil, o trabalho e suas funções que não requerem o conhecimento da cultura elaborada, mas sim competências para agir e se colocar diante das exigências da sociedade.

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não por esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas **enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como um lugar de produção)** e pelo embate dos **enunciados** que se poderá construir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de *unidades de consumo* (e às vezes por acaso privilegiados produtores) (Geraldi, 2015a [2010], p. 37, grifos nossos).

O autor não explicita exatamente o foco nas habilidades da língua para formar o sujeito de acordo com as necessidades do capital, mas encontra-se, na dimensão de seus excertos, propostas que se vinculam com a perspectiva da educação por competência. Deslocando o conhecimento tácito, coloca-se o processo no foco da aprendizagem, ou seja, aprender fazendo esse processo, o que fará com que o sujeito crie habilidades para usar a língua no seu contexto histórico-social mercantilista. Assim como denota Duarte (2010, p. 42),

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo.

Essa concepção de aprender fazendo aparece nas propostas pedagógicas da obra de Kleiman (2009, p. 6, grifos nossos), *Projetos de letramento na Educação Infantil*:

[...] os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita (e, mais tarde, do ensino de língua portuguesa, v. TINOCO, 2008) ao fornecer um modelo didático flexível que leva em conta os objetivos e conteúdos do segmento educacional – sem fazer deles o ponto de partida do trabalho escolar – e **que permite que o aprendiz (seja ele criança, adolescente ou adulto) aprenda fazendo.**

Nesta proposta de projetos de letramento, o percurso inicia no interesse do aluno e todo o processo é moldado a partir dos interesses do sujeito da aprendizagem. O aluno que utiliza a língua nas suas práticas sociais do cotidiano irá ser o guia inicial da proposta de aprendizagem de língua dentro de um contexto real e suas necessidades linguísticas serão atendidas na medida em que ele incorpora o sentido dos gêneros discursivos no uso da sua prática social. A autora coloca que “Adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares” (Kleiman, 2009, p. 6). Sendo assim, a prática social do aluno é a sustentação do tema dos projetos de

letramento, que, por sua vez, justifica-se, segundo a autora, em interesses do aluno, com o objetivo de ensinar o uso social da língua.

O aluno, por sua vez, sujeito que possui no seu cotidiano práticas discursivas centradas na comunicação de familiares, colegas, e instituições como escola, trabalho, hospitais, mercados, entre outros, vai conseguir estabelecer sentido somente nessas formas com as quais ele já tem contato, apropriando-se, a partir de então, da forma escrita da linguagem que permeia os gêneros do seu entorno social (Chraim, 2022).

Dessa maneira, o foco do ensino do uso social da escrita recai sobre os gêneros do cotidiano do aluno em detrimento da ampliação da consciência do sujeito que pode vir a conhecer e utilizar outros gêneros que não fazem parte do seu repertório linguístico habitual. Segundo Martins (2010), essa ampliação da consciência é determinante nas relações de poder do sistema social capitalista, visto que as camadas mais privilegiadas possuem em seu repertório cotidiano gêneros discursivos mais prestigiados nas relações de poder. Chraim (2022, p. 169-170) destaca que

Contra-argumentações a determinadas proposições dos estudos do letramento surgem, pois, a partir daquilo que se poderia chamar ‘romantização’ acerca dos conceitos cotidianos dominados pelos sujeitos, problematizando-se, assim, o risco de, em nome dessa mesma romantização, insularizarem-se grupos sociais em suas próprias e quase sacralizadas representações de mundo, sobretudo em se tratando daqueles grupos que têm no sistema escolar o principal (na maioria dos casos, o único) meio para o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história.

Consoante a Saviani (2011), a escola, sendo a instituição de ensino formal que se apresenta como um meio verdadeiro de apropriação de conhecimentos historicamente acumulados dos sujeitos menos privilegiados da sociedade, é a única oportunidade de aprendizado e apropriação da leitura e da escrita de gêneros que estão além do cotidiano do aluno e, assim, configura-se em potencial de ampliação de repertório socio-discursivo e consciência crítica dos sujeitos sobre sua posição na sociedade a partir de suas condições históricas (Britto, 2012). O interesse do aluno como porta estruturante do processo didático de ensino de língua direciona o processo para a ampliação dos conhecimentos os quais já lhes são comuns. Kleiman (2009, p. 4) justifica que

Os desdobramentos de percepções fundamentadas numa realidade escolar ainda bastante comum, na qual a norma é a aplicação de exercícios e provas maçantes, que não fazem sentido para a criança, são compreensíveis, porém não legítimos, quando outras concepções da língua escrita, como a dos Estudos do Letramento, são adotadas na escola.

Entretanto, uma prática pedagógica que adote os interesses e gostos dos alunos como fundamentos estruturantes para sua proposta didática não deve ser levada em consideração, pois não é o estudante que deve definir o que precisa ser aprendido ou não, esse deve ser o papel do professor (Martins, 2010). O aluno, no seu ponto inicial, não detém a consciência sobre o que é o melhor a ser aprendido. Quem possui o conhecimento didático é o professor, que levará o aluno à ampliação de sua consciência – assim, deve-se compreender o aluno não como sujeito empírico, mas como sujeito concreto.

Saviani (2011, p. 121) explica as relações do ensino que permeiam a consciência do aluno empírico e do aluno concreto que ocorrem no momento de abstrair a realidade nas relações de aprendizagem:

Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

A partir da concepção materialista e histórica da realidade (Tonet, 2013), é possível compreender que a sociedade é determinada por ela mesma no que se refere à acumulação da sua história por meio da materialidade das suas produções. Sendo o conhecimento e a escola produções criadas pela sociedade, são determinadas pela condição em que esta sociedade se encontra. Deste modo, os sujeitos também não escolhem a forma como olham o mundo e os conhecimentos que precisam para se desenvolver na sociedade, mas são determinados pelo modo de sociabilidade vigente, ao mesmo tempo que o determinam. O aluno concreto é o ponto de encontro de todas as determinações abordadas que fazem ele ser o que é no processo educativo. Saviani (2011) demonstra que o aluno concreto é o ponto de chegada da consciência do sujeito, que, depois de todo o percurso de abstração, compreende e se completa com o que sabe.

Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto (Saviani, 2011, p. 121-122).

O aluno empírico compreende a consciência da chegada do sujeito no seu processo de aprendizagem. Seus gostos e interesses vão estar determinados pela amplitude de seus conhecimentos e de sua consciência, que, segundo Volóchinov (2018 [1929]), e aproximando-se do que discute Tonet (2013), é determinada pelas condições sócio-históricas nas quais o sujeito se encontra. Não é porque os interesses dos alunos estão focados em objetos do cotidiano que se deve, no processo pedagógico, adotar suas vontades a custo de chamar sua atenção, prender seu foco e mobilizar seu conhecimento já apreendido para retomá-lo e fazê-lo parte de uma identidade que se tem medo de perder e “substituir” pelos saberes das camadas privilegiadas da sociedade (Chraim, 2022), já que tais conhecimentos pertencem a toda a humanidade. A origem da educação escolar e a função de socializar os conhecimentos deu-se na época moderna, em que, segundo Saviani (2011, p. 83),

[...] o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante.

Sendo assim, se o sujeito é determinado pela sociedade, ao mesmo tempo que, coletivamente, ele a determina, a sociedade exige a conquista do conhecimento que os sujeitos das camadas privilegiadas possuem para conseguir obter condições de poder semelhantes ao dessa classe, encontrando, assim, possibilidades de ação para transformar a ordem vigente. Saviani (2011) reitera que esses conhecimentos se referem ao que já foi produzido historicamente pela humanidade em termos de saberes que permitem à consciência estabelecer novas ideias e ampliar as formas de enxergar o mundo e de se colocar nele. Esses saberes devem ser apreendidos na escola e colocados como ponto-chave para alcançar uma equidade social. Como afirma Saviani (2011, p. 122),

É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

O aluno, em seu processo de aprendizagem, não detém a consciência necessária para saber o que é importante aprender para seu desenvolvimento intelectual pois sua consciência está permeada por conhecimentos do senso comum (Saviani 2011). Cabe ao professor socializar o conhecimento científico para o aluno e, nessa transição, chega-se ao aluno concreto. Entretanto, a concepção de letramento discutida encontra, nas vontades do sujeito aluno empírico, a bússola do processo de ensino dos usos sociais da língua. Essa proposta muda o objetivo do ensino na escola. Deixando os conhecimentos historicamente construídos em segundo plano, o aluno não irá usufruir dele para a ampliação de sua consciência linguística e novas formas de interpretar o mundo para melhorar suas condições de vida (Saviani, 2008).

Como discute Chraim (2022), isso se deve porque os estudos do letramento encontram uma dualidade quando se fala em prática social da escrita. O ensino de língua focado nos “usos sociais da escrita” entende que se deve ensinar os gêneros que fazem parte das interações sociais mais imediatas do sujeito, pois o foco nesse objetivo estabeleceria sentido e compreensão ao aprendizado do aluno e, ainda, daria voz à identidade do sujeito que, pelo processo do ensino tradicional, era deixada de lado para dar lugar aos conhecimentos de uma dita “cultura branca etilizada”, os mesmos conhecimentos que são necessários à humanização dos sujeitos. Chraim (2022) aponta que essa concepção de letramento busca preservar as identidades dos sujeitos a fim de valorizar as manifestações plurais da língua. Essa concepção

[...] localiza as teorizações acerca do letramento como centrais para a preservação da heterogeneidade cultural e das identidades, numa busca por preservar as práticas de letramento locais ou regionais, ao mesmo tempo em que tais práticas possam servir de ponte para a aquisição daquelas oficialmente legitimadas (Chraim, 2022, p. 168).

Na tentativa de deslocar-se de um ensino tradicional de língua, a concepção de letramento abordada acaba por transformar o objeto de ensino para “os usos sociais da escrita” e secundarizar os conteúdos relevantes para uma ampliação desses usos da escrita em outras esferas sociais, fora do contexto cotidiano dos sujeitos que estão sendo escolarizados, principalmente aos que têm somente a escola como instituição formadora (Duarte, 2010). Essa relação constitui a aculturação pós-moderna da sociedade que “curva a vara” (Saviani, 2011) para o oposto, valorizando de forma exacerbada o que é plural, esquecendo-se do que é necessário a todos os indivíduos para sua humanização, que é a apropriação do conhecimento sistematizado. Em concordância com Chraim (2022, p. 169), acreditamos que

Ao problematizar, destarte, o que é da ‘tradição’ escolar, tal concepção [estudos do letramento] propõe a valoração da cultura local, regional, em detrimento de uma educação que privilegie aqueles conteúdos que se querem universais, pois nessa perspectiva, por haver notórias relações com o que é do âmbito da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2013 [1979]), há a denegação de verdades universais. A escola, assim, na seleção de seus conteúdos, teria privilegiado historicamente uma tradição da cultura branca e europeia. A busca se coloca, então, numa crítica àquilo que é da ordem do etnocêntrico, e isso somente pode se dar, à luz dessas teorias, por meio da valoração do que é ‘pluri-’, ‘multi-’, ‘trans-’ (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 2006).

Diante das análises, depreende-se que as propostas de ensino de língua de Geraldi e Kleiman acabam por colaborar com os objetivos das pedagogias do “aprender a aprender”, que, segundo Duarte (2001), chegam questionando o método de ensino dos conteúdos escolares fundamentado na pedagogia tradicional, argumentando que esses temas são ensinados de forma desconexa e desprovida de significado, com a concepção de que não há estímulo para assimilá-los. Comprando essa ideia, as propostas de letramento acabam por afastar o conhecimento tácito do aluno. E se a escola não for a instituição que instrui o sujeito para a conquista dos conhecimentos que o leve à consciência de si e de sua condição sócio-histórica, não haverá transformação social. Caminhará para a manutenção do sistema capitalista ao qual os sujeitos e a própria escola estão subordinados (Saviani, 2011; Duarte, 2010; Martins, 2010; Chraim, 2022).

4.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Observa-se, nos trabalhos de Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, uma proposta de trazer para a educação linguística o novo, a fim de romper com o passado de um ensino de língua nos modelos tradicionais e de concepção gramatiquera. Nesse processo, o professor assume um novo papel, o de agente social, que guia o aluno e toma decisões em sala de aula que irão solucionar problemas de origem pedagógica, deslocando o ensino de conhecimentos para o foco no aprendizado do aluno a partir da mediação entre o gênero do discurso e o sujeito.

Quando Geraldi (2015b [2010]) coloca questões sobre fazeres pedagógicos e fazeres científicos, aborda a diferença entre pesquisa e ensino.

Estas questões que se colocam como horizontes necessários para o pesquisador, são, no entanto, cotidianamente respondidas pelos professores em seus fazeres pedagógicos efetivos em sala de aula. O tempo da pesquisa e

o tempo de ensino têm lógicas distintas, e as exigências postas para aquela não demandam **urgências** como as enfrentadas pelo professor que, na sala de aula diante de seus alunos tem que **tomar decisões, agir** ao mesmo tempo em que, refletindo sobre sua ação, contribui para **soluções de problemas** que sequer ainda imaginados pelo pesquisador. Por isso a atividade docente, em seu fazer pedagógico, vai além dos fazeres científicos embora não possa prescindir destes (Geraldi, 2015b [2010], p. 54, grifos nossos).

O autor concebe que a atividade docente é um fazer pedagógico que vai além dos conhecimentos que o professor detém para ensinar. Observa-se a preocupação com a performance do professor, em agir rápido com coerência diante das urgências que se apresentam na sala de aula, baseado no foco da prática social e no caminho oscilante dos conteúdos que aparecem na aula de língua.

Kleiman (2007) direciona de forma semelhante quando busca designar um ensino de língua que coloque os gêneros e seus usos sociais em foco para alinhar com a teoria linguística adotada. A autora postula a interação e o saber usar a língua como objetivos das propostas pedagógicas, pois a teoria bakhtiniana amplia a concepção de que gêneros do discurso também seriam as formas de interação social que o indivíduo tem na sua prática social, ou seja, no seu cotidiano. Nesse processo, ela determina a prática social como ponto de partida e muda o foco de ensinar a estrutura fixa de um gênero do discurso para ensinar o seu uso prático e social.

A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas diferente da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. **A importância dos conteúdos para a formação do professor não pode ser suficientemente enfatizada³**. Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visa desenvolver no aluno. **Não deve ser entendido, parece-me, como princípio organizador das atividades curriculares** (Kleiman, 2012, p. 5, grifos nossos).

O planejamento metodológico retira o foco do ensino do conteúdo linguístico, deixando-o em segundo plano nas decisões do professor; a proposta inicia no aluno e no que ele tem a dizer e a trazer para iniciar uma temática que será desenvolvida no projeto de letramento. Por consequência, o interesse do aluno vira o compasso que guiará o processo de aprendizagem e o professor se presta a tomar decisões em relação a mediar esse processo.

Ainda na nota de rodapé número 3, vinculada a esse trecho do texto da autora, há uma justificativa alinhada à perspectiva freiriana: “Não é gratuitamente que Paulo Freire (1976) diz que o educador progressista e o conservador são semelhantes, quando ambos são sérios, **porque os dois sabem que conteúdos vale a pena ensinar**” (Kleiman, 2007, p. 5, grifos nossos). Essa

ideia discute que os professores, em seu papel, devem saber qual conteúdo é relevante ou não para ensinar ao seu aluno. Então, se todo professor, quando sério, ou seja, quando profissional e coerente (como se todos tivessem a mesma formação), sabe qual conteúdo ensinar, pode-se mudar a metodologia do ensino e partir de um desejo do aluno para a aula tornar-se mais compreensiva. Observa-se, ainda, o nivelamento das percepções do indivíduo professor progressista e do conservador, como se ambos tivessem o mesmo propósito de ensino, o que não é verdadeiro, visto que as visões de mundo (Löwy, 1985) dos sujeitos irão determinar a qual objetivo se detém o ensino. Sendo a visão progressista e a visão conservadora distintas, o conteúdo relevante para um professor será diferente de um para outro, a depender de suas concepções sobre sujeito, língua e para que ensinar (Britto, 2012).

O papel do professor fica a cargo de “agir para solucionar problemas” de ordem pedagógica, como reconhecer qual conteúdo é mais importante para abordar naquele momento, que se encaixe com a condição de do aluno. As características do docente impostas nessa forma metodológica se alinham à perspectiva da pedagogia das competências do arcabouço do “aprender a aprender”, que, segundo Duarte (2001), apoia-se nas ilusões da “sociedade do conhecimento” para repercutir de forma ideológica os sentidos da sociedade.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (Duarte, 2001, p. 39).

Como o norte do processo pedagógico não é fixo, mas sim aberto a interesses práticos da vida cotidiana, cabe ao professor reconhecer e saber mediar a aprendizagem a partir dos imprevistos do momento, assim como os imprevistos da vida característica mercantil, em prol do capital imediatista. Também podemos evidenciar como o deslocamento do ensino para a aprendizagem reforça o papel do professor como agente social no trecho da obra *Deslocamentos no ensino, de objeto a práticas; de práticas a objetos*, de Geraldi (2015c [2010]), como o título mesmo diz.

Como **os objetos não estão fixados não há como seriá-los**. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – **deixa de ser um valor** em benefício da diversidade, dos mergulhos **imprevistos**, da verticalidade construídas em função de **interesses momentâneos do mundo da vida**. Também são valorizados os

nados a superfícies sobre temas que o capital escolar **pode considerar** valioso (mas esquecidos assim como consigamos nos ler livros do pó de livro da escola para usar uma expressão de Rui Barbosa). Num contexto de aprendizagem, **professores e alunos são aprendizes**, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de **mediação**, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não prevista (Geraldi, 2015c [2010], p. 77-78, grifos nossos).

Aqui percebe-se a transferência do objetivo de ensinar o conhecimento para o foco no processo que prioriza os interesses momentâneos da vida. Os saberes científicos seriam valorizados na sua superfície mediante temas que a escola pode considerar valiosos, como uma crítica à pedagogia tradicional que sempre circularia pelo mesmo tema. Nessa perspectiva, o professor e o aluno são colocados como aprendizes, numa relação de mediação entre a prática social e o gênero do discurso. Silva (2020, p. 64) observa nas propostas de Geraldi especificações semelhantes; para a autora, há, nas formulações do linguista,

[...] a compreensão de que ao professor não caberá mais o papel de autoridade do conhecimento: estando no mesmo patamar de aprendizagem do aluno, o professor será produtor de conhecimento assim como aquele. Nessa direção, em se tratando de fundamentação teórico-pedagógica, fica evidente a aproximação desse cenário pretendido por Geraldi (2010) ao ideário escolanovista.

Diante da modificação do papel do professor para aprendiz, assim como o aluno, pode-se depreender que esse posicionamento coincide com os da pedagogia das competências, parte do conjunto das pedagogias do aprender a aprender. Duarte (2010, p. 151) evidencia a

[...] pedagogia das competências como uma das pedagogias do “aprender a aprender” e apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”: 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo.

As propostas das obras analisadas neste trabalho revelam uma implicação com os três lemas do “aprender a aprender”, visto que o papel do professor não é o de transmissor de conhecimento, mas sim de mediador e aprendiz, assim como o aluno; o foco não é no conhecimento, mas sim no processo de aprendizagem do uso da língua a partir de uma temática do interesse do aluno, e o conhecimento como objeto será ensinado de acordo com a vontade do professor.

O educador é colocado como um mediador das ações dos alunos que irão resultar no envolvimento com o conhecimento de usos reais dos gêneros na sociedade (restrita ao cotidiano do aluno). Aprender o uso dos gêneros na sua própria comunidade pelos alunos revela um “aprender a aprender” o que já se sabe, quando o foco do ensino poderia estar vinculado à aprendizagem de gêneros que extrapolam seu cotidiano e que o sujeito, se os conhecer, poderá utilizá-los em um contexto que supere sua rotina e suas condições atuais de vida (Saviani, 2008). Essa concepção advinda das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2010) envolve tanto o aluno enquanto sujeito quanto o trabalhador docente quando se espera habilidades que demonstrem a competência e a agilidade para o mundo capitalista alienado.

Posto isso, percebe-se que as proposições metodológicas abordadas, por exemplo, nos projetos de letramento alinham-se à concepção do aprender a aprender advindas da atualização do pensamento da Escola Nova e abrem mão do ensino dos conteúdos para focar no processo, a fim de ressignificar o ensino com o objetivo de se distanciar das pedagogias tradicionais, sem dar-se conta da consequência de tal proposta. Essa concepção do aprender a aprender está vinculada a perspectivas hegemônicas da sociedade em que o sujeito deve ter mais autonomia e flexibilidade no mercado de trabalho, conforme aponta Fonseca (1998, p. 307 *apud* Duarte, 2001, p. 38): “A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência”. Assim, o papel do professor se transforma no de um agente autônomo que deve ser flexível no seu trabalho:

O professor poderá, ao **guiá-los** [os alunos] na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos. Tudo isso é bem diferente de definir de antemão que, neste ano, serão ensinados hipertexto, verbete e entrevista, nessa ordem, independentemente do interesse demonstrado pelo aluno e de outras circunstâncias particulares que apontem a conveniência de uma mudança no planejamento. A **flexibilidade** é crucial (Kleiman, 2007, p. 12, grifos nossos).

Essa flexibilidade envolve mudar o processo do ensino sempre que necessário para atender às demandas dos interesses do aluno, visto que o deslocamento do objeto do conhecimento para a prática social nessa concepção de letramento inverte os papéis e coloca o aluno como foco e o professor como seu guia.

Deve ser permitida uma **flexibilidade** mínima no programa de modo que o professor se sinta confortável fazendo **mudanças** nas formas de avaliação do aluno (que já não compete com seus colegas, mas colabora com o grupo) e

nos conteúdos: sua sequência, sua eliminação, ou a inclusão de outros conteúdos são questões abertas, a serem decididas, muitas delas, no andamento do projeto (Kleiman, 2012, p. 30, grifos nossos).

Essas mudanças ocorrem pela questão de que os projetos de letramentos estão vinculados aos interesses dos alunos para assumir a prática social e o aprendizado dos gêneros do discurso do entorno do aluno. Kleiman (2007) assume a mudança do papel do professor e aponta que ele terá autonomia no seu planejamento didático e nas escolhas dos aportes materiais utilizados nas aulas, entretanto, observa-se a contradição da “autonomia” do professor quando este está sob o controle de assuntos e gêneros que já devem significar algo para o aluno e sua comunidade, pois parte-se disso. Ainda, o “[...] professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que **decide** sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação” (Kleiman, 2007, p. 17, grifos nossos). Neste trecho toma-se o papel do professor como um profissional que deve decidir o que deve ser ensinado ou não em uma demonstração alinhada a habilidades competentes com foco em observar e a analisar seu próprio caminho didático, a fim de alinhar o ensino ao encontro do aluno, deixando em segundo plano o conhecimento específico para ampliar a consciência linguística (Britto, 2012).

Ainda que, em segundo plano, o “[...] professor decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade” (Kleiman, 2007, p. 17), estando nas mãos do professor decidir quais são os conteúdos de relevância da nossa sociedade, e sendo os professores indivíduos plurais que detêm consciências distintas por suas formações (Löwy, 1985), o conhecimento necessário ao aluno será determinado ao acaso e percebido por cada professor a partir da postura da sua consciência, ou seja, o que ele pensa ser a linguagem, o sujeito e o mundo. Encontra-se uma contradição quando não há nenhum conhecimento fixo que se considere relevante, pois não há como determiná-los, e assim não é possível saber se eles “[...] poderão ser utilizadas para a mudança e melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo”, como aponta Kleiman (2009, p. 17).

Observando o papel do professor colocado como “interlocutor privilegiado” (Kleiman, 2009, p. 18) e agente do letramento “[...] capaz de **articular** interesses partilhados pelos aprendizes, **organizar** um grupo [...] **interagir** com outros agentes [...] **modificar** e **transformar** seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo” (Kleiman, 2009, p. 21), é possível estabelecer relação com o ideário escolanovista, que, segundo Chraim (2022), é atualizado nas perspectivas hegemônicas da pedagogia das competências,

considerando que “[...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberia aos próprios alunos” (Saviani, 2021 [1983], p. 8)

Nesta concepção, o papel do professor como detentor de um conhecimento válido ao aprendizado é sucumbido aos interesses dos alunos por uma crítica ao ensino tradicional que excluiria a perspectiva do aluno, assim como a proposta de Kleiman quando vai contra essa exclusão pelo desconhecimento do professor sobre a bagagem linguística do aluno. Assim, o ensino do conteúdo, que segundo Saviani (2016) é o papel da escola, seria secundarizado.

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012a) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (Saviani, 2016, p. 58).

À vista disso, deixa-se de lado o ensino dos conhecimentos elaborados para o ensino dos conhecimentos do cotidiano. Esse fato acaba por esvaziar o sentido da escola e secundarizar o papel do professor, tomando-o como um aprendiz, ou quase, no papel do próprio aluno: “[...] essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, **aventura-se a experimentar** e, com isso, a continuar **aprendendo com seus alunos**” (Kleiman 2007, p. 21, grifos nossos). Da mesma forma, observa-se em trecho de Geraldi (2015b [2010], p. 55, grifo nosso): “Há entre as quatro paredes um conjunto de cumplicidades entre professores e alunos, um conjunto de formas de convívios que seguramente vão constituindo nossa experiência de professores – a **experiência de ser aluno dos alunos.**” Se quem aprende é o aluno, e agora o professor também deve aprender, o seu papel passou a ser secundário no processo. Com isso, transforma o seu objetivo de socializar conhecimento para o de ser aluno aprendiz de seus próprios alunos, pois o processo metodológico estaria sendo guiado por interesses que surgirão no caminho e o aprendizado está vinculado à prática social de língua que acontece no processo. A proposta de “aventurar-se a experimentar” e o aprender com os alunos coloca o professor em uma posição secundária, a fim de agir de forma flexível na mediação da aprendizagem do aluno, características que se submetem a perspectivas das

pedagogias do aprender a aprender, concepções atualizadas advindas do pensamento escolanovista, pela negação dos métodos tradicionais em que o professor e o conhecimento tinham posição primária.

Essa mesma constatação se reforça no trabalho de Silva (2020, p. 68), quando suas observações apontam que

[...] o reposicionamento das funções dos agentes do processo educativo também reforça essa proximidade aos fundamentos da Escola Nova, visto que, na proposição de Geraldi, professor e aluno são colocados no mesmo patamar de conhecimento. Fica evidente, nesse sentido, o tangenciamento da função do professor como responsável pelo ensino do conhecimento e a centralidade que o aluno passa a ganhar nas práticas pedagógicas.

Geraldi (2015b [2010]) destaca a mudança da educação linguística e a justifica dentro da relação de transição das gerações de professores e alunos. As perguntas que guiarão o processo de aprendizagem da língua irão se centralizar no aluno a partir do olhar do professor, que deverá entender para qual sujeito se está ensinando e para quê.

No entanto, para se compreender o que é constante neste percurso é preciso ir além de umas poucas gerações de professores e alunos. E ir além de um conjunto de perguntas, não mais sobre **“como ensinar”** e sobre **“o que ensinar”** – essa última questões sempre remete aos conhecimentos e saberes selecionados para o ensino dentro de um conjunto muito mais amplo da herança cultural. Para ir além é preciso fazer perguntas mais raras: perguntas do tipo **“para quem ensinamos o que ensinamos?”** ou **“para que ensinar a estes sujeitos o que ensinamos?”** ou **“de onde vem o que ensinamos?”** (Geraldi, 2015b [2010], p. 56, grifos nossos)

Esse olhar remonta à centralidade do aluno e à exacerbação da individualidade do sujeito em detrimento dos conhecimentos que poderiam ampliar sua consciência. Assim aponta Santos (2020, p. 68) quando constata que

[...] o autor sinaliza para uma hipercentralidade do sujeito da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem ao pretender que “[...] o professor se faz, na mediação pedagógica, co-autor dos textos dos seus alunos” (GERALDI, 2010, p. 182). Com essa compreensão, depreende-se uma inclinação para a exacerbação da individualidade dos sujeitos no processo pedagógico que desencadeia a articulação de um trabalho condicionado à subjetividade dos sujeitos, para dar conta de suas fragmentações, deixando de lado os conhecimentos culturais produzidos pela humanidade projetados nos conteúdos de ensino, para dar lugar aos conhecimentos que apontam para a diversidade dos grupos sociais.

O autor retrata as repostas às perguntas direcionadas à individualidade do aluno como pensamentos quase nunca sobressalientes no ensino de língua.

As respostas a estas perguntas, tanto nos fazeres científicos como nos fazeres pedagógicos, são pressupostos quase nunca explicitados. São, no entanto, perguntas essenciais. **É nas respostas a estas questões que os fazeres pedagógicos e os fazeres científicos se encontram, quando ambos são assumidos como compromisso responsável – no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade.** Sem refletir sobre estas interrogações, pesquisa e ensino tornam-se práticas mas jamais experiências. (Geraldi, 2015b [2010], p. 56, grifos nossos)

O exposto revela que os fazeres pedagógicos e científicos do trabalho com a língua devem ser assumidos dentro da perspectiva de um “compromisso responsável” baseado na teoria do discurso do Círculo de Bakhtin. Dessa maneira, o autor se utiliza da teoria que fundamenta a concepção de língua das suas proposições para sustentar os pressupostos pedagógicos da educação linguística que almeja. No capítulo *O enunciado como unidade da comunicação discursiva*, da obra *Estética da criação verbal*, no que se refere à “responsabilidade/responsividade” para a teoria, Bakhtin (2011 [1979], p. 271) especifica:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva.

Alinhado a essa teoria, Geraldi (2015b [2010]) coloca o compromisso com os fazeres pedagógicos a serviço da responsabilidade do sujeito docente consigo mesmo, no seu próprio ato enunciativo de sua consciência a partir da responsividade da individualidade do falante. Tal falante, sendo o sujeito professor, irá encontrar na própria constituição da sua consciência por meio da responsividade de seus pensamentos as respostas para saber a **“quem ensinamos o que ensinamos?”** ou **“para que ensinar a estes sujeitos o que ensinamos?”** ou **“de onde vem o que ensinamos?”**. Tal alinhamento com a teoria do discurso para sustentar questões pedagógicas é avistado em Santos (2020, p. 67), quando analisa em outros trabalhos de Geraldi que é “[...] a partir dessa concepção linguística do objeto, aliás, que o autor marca o ponto de partida para a articulação teórica de sua proposta pedagógica, desenvolvimento declarado, sobretudo, em *Portos de passagem* (1991)”. À vista disso, o autor propõe ao professor, como docente, olhar para sua própria consciência e buscar na sua fundamentação ideológica a concepção de educação e sujeito que tem para embasar suas perspectivas pedagógicas, sem

levar em consideração a realidade das diferentes visões de mundo (Löwy, 1985) que formam a consciência a partir de signos ideológicos (Volóchinov, 2018 [1929]).

O ensino de língua relevante deve responder às questões “para que ensinar língua?”, “para quem se ensina língua?” e “por que ensinar língua?”, fundamentados em teorias da educação que proponham a superação ou a manutenção da sociedade (Saviani, 2008).

Responder a essas questões leva a reflexões de Martins (2010, p. 38):

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Depreende-se que as concepções pedagógicas que alicerçam as propostas da Linguística Aplicada, quando se refere a Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi, estão em consonância com as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2018), que contêm uma perspectiva hegemônica e escolanovista (Saviani, 2008), que secundariza o papel do professor e o transforma em aprendiz. O professor transforma-se em aluno dentro de um processo que muda seu objetivo e acaba por esvaziar o sentido da escola (Saviani, 2016) enquanto mediadora do conhecimento historicamente construído que amplia a consciência linguística e, assim, segundo Martins (2010), esvazia-se o repertório para o indivíduo vivenciar e se colocar no mundo com todas suas capacidades de forma humanizada.

4. 3 OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS NAS PROPOSIÇÕES HEGEMÔNICAS DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE LINGUAGEM

Conforme abordado anteriormente no capítulo segundo desta dissertação, os fundamentos pedagógicos das propostas de educação linguística estão alinhados a uma perspectiva de mundo (Löwy, 1985) e por isso devem ser assumidos nas teorizações de ensino de língua pois, como afirmam Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), as propostas podem

ancorar-se em um compromisso político de ensino de língua que permita a formação para a humanização dos indivíduos ou apenas a manutenção do *status quo*.

O que se observa nas propostas de ensino de língua são determinadas correlações com as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2018), numa dimensão para além da aparência, que revela a ausência da percepção da indissociabilidade dos fundamentos teóricos e pedagógicos que se encontram nas formulações da educação linguística e que devem ser levados em consideração na formação de professores, visto que o compromisso político atrelado à educação deve ser a favor da transformação social (Martins, 2010). Diante da falta de postura com as perspectivas epistemológicas de fundo das teorizações de ensino de língua, surge, então, a questão:

[...] como as metodologias devem ser tomadas ao assumirmos compromisso ético com a formação de professores (inicial e continuada) e de pesquisadores? A nosso ver, se há, nesse modo de organização social, espaço para as instâncias formalizadas de formação atuarem em consonância com a possibilidade histórica de transformação social, para a qual a formação da consciência é, a um só tempo, ponto de partida e de chegada ela reside exatamente no ponto de explicitação permanente e a todo custo (MANACORDA, 1989) da correlação dialética entre fenômeno e essência. (Chraim, Pedralli e Catoia Dias, 2023, p. 18)

Dessa maneira, as considerações epistemológicas do campo da educação e da ciência devem ser evidenciadas, em relação a sua participação indissociável nas formulações da educação linguística, no campo da formação de professores, e as escolhas epistemológicas devem ser coerentes de acordo com a postura ética em pesquisa no campo da Linguística Aplicada (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023).

A educação em linguagem se alimenta tanto de teorias linguísticas que fazem considerações sobre o que é linguagem quanto das teorias do campo da educação quando se referem a proposições metodológicas para ensinar linguagem. Por consequência, olhando pela essência das proposições para o ensino de língua, é incoerente pensar em assumir somente a teoria linguística para sustentar as orientações com o trabalho com a língua na sala de aula, como observado nas propostas das obras dos autores Kleiman e Geraldini. Conforme conclusões de Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), a formação da consciência do professor (e pesquisador) começa quando o campo da Linguística Aplicada, como produtora de teorizações para o ensino de língua, assume a indissociabilidade entre a ciência e a educação, em uma relação dialética da qual faz parte a filosofia (como base de pensamento de mundo – episteme), que fundamenta as teorias de língua e teorias da educação que são absorvidas para formular as propostas de educação linguística. Ainda que estas relações não estejam ditas de forma explícita

nestas propostas, elas aparecem quando se lança o olhar para além de sua aparência, buscando evidenciar a essência. Sendo assim, na formulação de teorizações do campo da educação linguística na área da Linguística Aplicada, ao

[...] serem reconhecidas em dialética, portanto, filosofia, teoria e metodologia, criam-se algumas das condições elementares para que as atividades de ensino e de pesquisa sejam elaboradas para além da pseudoconcreticidade, permitindo ao docente e ao pesquisador que se aproximem potencialmente de uma autonomia crítica, engajando-se conscientemente em uma visão social de mundo para a qual todo o seu trabalho se volta (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023, p. 21).

Observando as dimensões que o campo abrange, a consciência da indissociabilidade entre os fundamentos epistemológicos das teorias pedagógicas e das teorias linguísticas que são utilizados para formular propostas de ensino de língua sustentará a proposta de metodologias em educação em linguagem partindo do compromisso político de transformação social para além do capital (Saviani, 2008). É dessa forma que a pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani (2011, p. 88) traz à luz uma teoria da educação para a superação quando analisa o cenário da educação refém do capital e busca

[...] objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

A partir da pedagogia histórico-crítica, a realidade social precisa ser compreendida dentro da lógica das relações do sistema capitalista vigente, que submete a educação a suas aspirações da manutenção do capital acumulado por meio da formação de sujeitos que concentrem suas habilidades e competências para o trabalho. Apenas a área do trabalho não compreende a totalidade da existência do sujeito, mas somente uma parte dele (Tonet, 2013). A crítica se faz quando a educação não detém objetivos de formar o ser na sua completude, ou, como coloca, de forma contraditória ao alinhamento epistemológico que detém, a própria BNCC (2018): na sua formação integral (Machado *et al.*, 2021).

De acordo com a lógica materialista dialética, a educação é determinada pelas relações capitalistas, pois faz parte da materialidade que permeia sua existência. A invalidação desse olhar que medeia essas dependências não faz com que esse vínculo da educação com a sociedade capitalista não exista, e mais, faz com que, na verdade, oculte-se a real razão da escola na sua capacidade de formação humana e transforme as propostas para o ensino de língua a favor da conservação do estado de coisas, sem mesmo dar-se conta de tal consequência.

A formação linguística, de modo que tenha o objetivo de ampliar a linguagem do sujeito, se faz mediante consciência das relações entre ciência e educação na formulação de propostas pedagógicas para o campo. Assim como reforçam Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023, p. 3),

[...] o trabalho educativo, para ser desenvolvido de forma consequente – o que, para nós, implica na garantia da aprendizagem, por meio do ensino, de conhecimentos sistematizados que incidam na formação da consciência histórica –, deve pautar-se numa organização didática fundamentada em pressupostos reconhecidos e assumidos pelos docentes.

Entretanto, reconhece-se que os trabalhos de Kleiman e Geraldi não compreendem a dimensão da indissociabilidade dos fundamentos teórico-epistemológicos para o campo da educação linguística, uma vez que os autores propõem metodologias que se fundamentam na teoria linguística de Bakhtin, utilizando o enunciado e a prática social como elementos fundantes. A teoria do discurso, sendo uma teoria científica do conhecimento que fundamenta os princípios de língua a ser ensinada, não pode ser tomada como fundamento pedagógico para corresponder ao como e ao porquê ensinar; isso seria embasado por teorias da educação, que, de forma consciente, corresponderiam a um ensino a fim de tornar o sujeito integral. O caminho percorrido pelas proposições dos autores evidencia o uso da teoria do discurso para fundamentar a linguagem, e, também, dessa mesma compreensão,

[...] derivam encaminhamentos metodológicos centrados no texto e no seu uso nas diferentes esferas sociais, sob a fundamentação de uma concepção discursiva, dos quais é possível inferir aproximação a uma concepção pedagógica de base escolanovista.

Tal associação se dá pois o autor [Geraldi] parece sugerir curvar a vara do ensino para a aprendizagem, centrar o trabalho educativo no aluno (individualidade), em detrimento do conhecimento (produto histórico), relativizando as posições ocupadas por professor e estudante que, nessa abordagem, construiriam conhecimentos a partir de suas experiências e não a partir de verdades universais (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023, p. 11-12).

Tal constatação foi possível identificar nas propostas de Geraldi (2010) quando o autor localiza o enunciado como ponto central do ensino a partir da aprendizagem do uso da língua interessado na prática social do aluno. Esse processo vai modificar o papel do professor, que vai mediar o uso dos gêneros do discurso na prática social desse aluno, e transformar o docente também em um aprendiz, pois a prática social do aluno revela conteúdos da cotidianidade, ou seja, do senso comum, que, então, o professor deve também aprender. Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023, p. 13) também desvelam que essa proposta se

[...] dá na interação entre professor e aluno, ambos aprendizes que trocam saberes no processo de construção de conhecimento, com o fim de atender a uma necessidade vinculada a uma prática social, característica de um trabalho educativo de cunho adaptativo, relacionado às demandas imediatas e pragmáticas dos indivíduos, o que nos reporta ao escolanovismo à pedagogia da existência.

Assim como depreendido nos resultados desta pesquisa, as proposições da Linguística Aplicada, tomando os autores Kleiman e Geraldi como principais produtores de conhecimento do campo da educação linguística, se veem vinculadas a pedagogias do aprender a aprender em atualização do arcabouço das teorias escolanovistas advindas do campo da educação que detém a concepção para a formação imediatista do sujeito (Duarte, 2018).

Uma proposta de educação em linguagem que forme integralmente o sujeito só é coesa quando considerada a relação entre os fundamentos da ciência e da educação, alinhando-a ao objetivo de transformação social contra o conservadorismo do capital (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023). Assim faz Saviani (2020 [1989]) quando toma consciência das relações dialéticas da totalidade material da educação, assumindo epistemologicamente a teoria do materialismo histórico e se posicionando enquanto pesquisador do campo da educação. O autor cria a teoria da pedagogia histórico-crítica, que se compromete com:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. Saviani (2011, p. 8-9)

Assim também parece fazer o autor e pesquisador da área da educação linguística Britto (2012, p. 83), quando assume que a

A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. Nesse sentido, concordo na essência com a tese defendida por Saviani (1983), na medida em que, como esse autor, reconheço que a assunção do senso comum e do pragmatismo como cerne da educação escolar submete a educação, em especial a educação pública, aos interesses do mercado.

Assumir a função da escola nas propostas dessa educação linguística é pensar metodologias que englobem não só o senso comum, mas sim a ampliação do conhecimento sistematizado que garantirá o desenvolvimento intelectual dos alunos. Ir contra as demandas do capital requer posicionar-se politicamente na produção de teorias e reconhecer os alinhamentos epistemológicos das teorias pedagógicas que cercam o cenário da educação escolar. Requer, também, reconhecer a posição do aluno como sujeito empírico (Saviani, 2011) para problematizar os conhecimentos do senso comum e garantir que se aproprie dos conhecimentos científicos, chegando-se ao aluno concreto, que terá a apropriação dos saberes que colaborarão com a formação da sua consciência (Martins, 2010). Assim se posiciona Britto (2012, p. 94), quando aponta que

A mudança da perspectiva do ensino impõe não sua facilitação, mas a ênfase nos aspectos do conhecimento que transcende o senso comum e os saberes da vida prática. O trabalho continuado com a escrita e a leitura deve ocorrer nas atividades de estudos, na preparação de intervenção e organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu o se falou. O estudo da realidade brasileira e sua história, a investigação sobre o corpo, seus valores e funcionamento, a reflexão sobre os processos naturais e sociais, a investigação da cultura local ou nacional – tudo isso supõe a leitura de textos e a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registro de informações, relatórios, relatos, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos. Isso significa que o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece.

Isto posto, o trabalho com a língua deve englobar conhecimentos de fatos verdadeiros sobre a realidade do mundo e o aprimoramento de recursos linguísticos que não se conhece, a fim de ampliar a consciência da linguagem em todas suas dimensões de uso, não só para a vida prática, mas sobretudo para a apropriação dos conhecimentos científicos que ampliem a consciência do sujeito, humanizando-o (Britto, 2012). O papel do professor neste processo torna-se importante, pois, como docente que se apropriou do conhecimento científico, toma lugar de socializador do conhecimento, responsável pelo ensino, problematizando e transformando o aluno empírico em concreto a partir da passagem do conhecimento sincrético

(restrito e desvinculado) para o conhecimento sintético (coletivo, real e verdadeiro), proporcionada pela apropriação do saber que o professor socializa (Saviani, 2011).

Dessa forma, compreende-se que, se não houver comprometimento político nas formulações teóricas no campo da educação em linguagem, as propostas de ensino de língua poderão cair na mesma dimensão das propostas a serem superadas pelo próprio campo. É o que observou esta pesquisa quando depreendeu as relações das proposições dominantes na Linguística Aplicada com concepções pedagógicas hegemônicas do arcabouço do aprender a aprender, relações essas que revelam não a busca pela superação da sociedade pelo ensino de conhecimentos que ampliariam a consciência do sujeito para humanizá-lo, mas sim a formação para a adaptação dos sujeitos às práticas discursivas centradas na cotidianidade do trabalho, o que faz com que haja, segundo Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), mesmo sem intenção expressa, uma colaboração no sentido da manutenção do *status quo* e da alienação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da presente pesquisa, retoma-se o caminho realizado com o objetivo de analisar as concepções pedagógicas dominantes no âmbito das proposições da Linguística Aplicada para o ensino de língua e salienta-se os resultados depreendidos por meio da análise.

Para chegar ao objetivo, tratou-se, no capítulo introdutório, da aproximação do fundamento teórico da pesquisa, materialismo histórico-dialético (Tonet, 2013), como princípio da compreensão da realidade, para discutir questões sobre as bases epistemológicas das teorias do conhecimento em relação à visão social de mundo (Löwy, 1985) e à constituição da consciência pela linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]).

A fim de evidenciar a vinculação entre fundamentos pedagógicos e epistemológicos em se tratando de ensino de linguagem, no segundo capítulo discutiu-se a indissociabilidade entre teoria pedagógica e teoria do conhecimento a qual a educação linguística abraça para constituir os processos de ensino e os conhecimentos escolares, localizando as considerações epistemológicas e o posicionamento ético-político na área da Linguística Aplicada no âmbito da pesquisa sobre ensino de linguagem (Chraim; Pedralli; Catoia Dias, 2023). No mesmo capítulo, com o objetivo de tomar suas produções como objeto de análise desta pesquisa, a partir de Britto (2012), procurou-se evidenciar os pesquisadores João Wanderley Geraldi e Angela Kleiman como responsáveis pela produção de teorias para a educação linguística na área da Linguística Aplicada que, atualmente, orientam as proposições de ensino de língua da maioria das diretrizes da educação escolar (Pedralli; Thessing; Chraim, 2022).

No capítulo terceiro, percorreu-se um caminho de explicação metodológica a partir do olhar dialético (Tonet, 2013), a fim de evidenciar o campo da educação escolar em mediação com as determinações da sociedade capitalista a partir de Saviani (2020 [1983]). Identificou-se, na compreensão da pedagogia histórico-crítica, correntes pedagógicas hegemônicas postas no cenário da educação brasileira a partir da concepção escolanovista e sua atualização nas pedagogias do aprender a aprender, segundo Duarte (2018), e pedagogias contra-hegemônicas, que trazem uma proposta crítico-revolucionária a partir das reflexões sobre as contradições da função da educação em mediação com a sociedade capitalista.

Em relação ao quarto capítulo desta pesquisa, depreendeu-se a quais concepções pedagógicas as propostas de ensino de língua de dois grandes autores da Linguística Aplicada se alinham. As propostas de Geraldi e Kleiman possuem determinadas correlações com as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2018) a partir do olhar da teoria do materialismo

histórico-dialético em relação às concepções das teorias educacionais que Saviani (2020 [1983]) desvela no cenário da Escola Nova.

Primeiramente, observou-se que as propostas de Kleiman e Geraldini trazem a centralidade no aluno, assentadas na concepção bakhtiniana de língua que fundamenta o trabalho quando se entende que o ensino dos gêneros do discurso deve seguir o uso social da escrita por compreender o sentido da língua como “enunciação” ou “interlocução” de sujeitos. Em consequência, foca-se no gênero discursivo como objetivo para o ensino de língua.

A língua compreendida como social e o foco dado ao momento discursivo como formação de sentidos fazem com que as propostas foquem no uso dos gêneros do discurso nas práticas sociais dos alunos. Dessa forma, foca-se nos saberes do cotidiano do aluno como guia do processo pedagógico com o objetivo de dar aporte para que o sujeito consiga usar efetivamente a língua nos gêneros que circulam na sua própria cotidianidade, submetida às relações capitalistas, como a formação para o trabalho (Duarte, 2018). Essa perspectiva é vista nas concepções pedagógicas estruturantes do aprender a aprender, que formam o indivíduo para dimensões estreitas, para o seu básico desenvolvimento, para viver as recomendações do capital em meio à manutenção da sociedade dividida em classes desiguais (Saviani, 2008).

Na segunda seção deste capítulo em menção, evidenciou-se que o foco no cotidiano do aluno como princípio estruturante do processo pedagógico faz com que o papel do professor se subverta. O professor torna-se um sujeito tal qual o aluno, um “aprendiz” do mesmo processo que o aluno, fazendo-o personagem do mundo profissional técnico, que leva em consideração habilidades como agilidade, mobilização, tomar decisões, mediar processos imprevistos. Mais uma vez características das pedagogias do aprender a aprender se apresentam com o objetivo de formar a competência técnica para agir rápido a fim de cumprir com as demandas do trabalho alienado para a geração de lucro do capital (Duarte, 2010). Por consequência, secundarizando o papel do professor, ele passa a desempenhar habilidades semelhantes às do aluno, o que é possível vincular às perspectivas pedagógicas alinhadas à manutenção do sistema capitalista (Martins, 2010).

Em síntese, compreendendo que as principais proposições da Linguística Aplicada se aproximam de concepções pedagógicas hegemônicas, torna-se evidente que a falta de comprometimento político nas elaborações teóricas no âmbito da educação em linguagem pode resultar em propostas de ensino de língua que se assemelham às abordagens que o próprio campo busca superar.

Este estudo percebeu essa dinâmica ao analisar as interações entre as proposições predominantes na Linguística Aplicada e as concepções pedagógicas dominantes no contexto

do aprender a aprender (Duarte, 2018). Essas proposições não indicam a superação da sociedade por meio do ensino de conhecimentos que enriqueceriam a linguagem (Britto, 2012) e, por conseguinte, a consciência do indivíduo para humanizá-lo (Martins, 2010). Pelo contrário, destacam a formação para a adaptação dos sujeitos às práticas discursivas focadas no cotidiano do trabalho, o que, de acordo com Chraim, Pedralli e Catoia Dias (2023), resulta em uma alienação que perpetua a manutenção do *status quo*.

O trabalho com as produções teóricas no campo da educação linguística deve ser permeado pelo compromisso ético-político de posicionar-se conscientemente em relação à base epistemológica de pesquisa em Linguística Aplicada. Essas teorias, posteriormente, devem sustentar a formação de professores e trazer a compreensão da indissociabilidade entre teoria do conhecimento e teorias pedagógicas quando se fala em educação escolar. É necessária a compreensão ampla dos fundamentos epistemológicos que determinada teoria do conhecimento possui, a fim de compreender como se apreende a realidade e se produz conhecimento científico. Nesta dissertação, em se tratando de concepções pedagógicas, foi possível perceber que o descompromisso com o conhecimento das bases epistemológicas das teorias da educação acabou por aproximar as proposições da Linguística Aplicada para o ensino língua de concepções pedagógicas hegemônicas, que não permitem a ampliação da consciência linguística a partir da aquisição do saber sistematizado, mas sim a formação para a manutenção das demandas pragmáticas capitalistas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I. C. M. Entrevista – João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão - SE, v. 20, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/2860>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio e edição francesa: Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 270-306.
- BRITTO, L. P. L. Educação linguística, formação e emancipação. *In*: BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. 2012, p. 83-98.
- CAVALCANTI, A. S. **Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998 out./dez. 2014.
- CHARAIM, A. M. Os ‘usos sociais da língua’ e a ênfase no local: problematizações. *In*: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. (Orgs). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 157-176
- CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.; CATOIA DIAS, S. Fundamentos teórico-filosóficos e trabalho educativo com língua: indissociabilidade entre ciência e educação e implicações para a formação de professores. *In*: (Orgs) A. M. Chraim, R. Pedralli, & S. Catoia Dias. (Eds.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: o enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2023, p. 21-44.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 24a Reunião Anual da ANPE, Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**, 2001, 18 p.
- DUARTE, N. Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-49.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, 2008.
- GERALDI, J. W. A linguagem e a questão escolar. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a [2010], p. 33-37.
- GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c [2010], p. 71-80. *In*: GERALDI, J. W. **Fazeres científicos e fazeres pedagógicos:**

subsídios para discutir a educação linguística. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b [2010], p. 47-56.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984], p. 48-62.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/874>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, n. 1, p.1-10, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 23 out. 2022.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MACHADO, P. S. *et al.* Por um Ensino de Língua Portuguesa para além do Capital: Uma Análise Crítica da Base Nacional Comum Curricular sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Linguística. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 15, n. 02, p. 108-119, jul./dez. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. O legado do séc. XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 13-31.

MAZZEU, F. J. C. Educação de jovens e adultos: contribuições da pedagogia histórico-crítica. *In*: (Orgs) A. M. Chraim, R. Pedralli, & S. Catoia Dias. (Eds.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores**: o enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2023, p. 111-130.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANTES, S F.; GOMES, R. (Orgs). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RS: Vozes, 2016, p. 9-28.

MOITA LOPES, L. P. da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PEDRALLI, R.; THESSING, A. F.; CHRAIM, A. M. A linguística aplicada alinhada ao materialismo histórico e dialético: uma reflexão (inflexão?) sobre as bases epistemológicas assumidas pelo campo. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 4, p. 954-980, out./dez. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 23-49.

PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. São Paulo: **Revista Serviço Social & Sociedade**, n; 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>. Acesso em: fev. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDSON, R. J. Epistemologia do trabalho científico. *In*: RICHARDSON, R. J. et al (Orgs.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 32-54.

RODRIGUES, M.; CARUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis, CCE/UFSC, 2011.

ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In*: Org. KRAEMER M. A.; UBES, T. C. **Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. São Paulo, Mercado de Letras, 2019, p. 70-94.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021 [1983].

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. Unioeste Foz do Iguaçu, **Revista Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, B. F. **Produção textual como ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa**: uma análise pedagógica da proposta teórico-metodológica de Geraldi. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Portugêses, Florianópolis, 2020, 72p.

SOUZA, R. A. Os cursos de letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. Uerj, Opiniões, **Revista dos alunos de Literatura Brasileira**, 3(4-5), p 13-26, 2014.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

GRILLO, S. Ensaio introdutório. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.