



CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: INQUIETUDES E POSSIBILIDADES

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Pós-doutora em Filosofia da Linguagem
Grupo de Pesquisa 'Cultura Escrita e Escolarização'
DLLV/PPGLg/NELA/UFSC

A educação em linguagem no Brasil passou por profundas transformações a partir da segunda metade do Século XX. Marcada, sobretudo na década de 1970, por uma herança fortemente estruturalista – enfoque na *língua* como *sistema* –, abriu-se também, nas décadas seguintes, para abordagens cognitivistas – enfoque na *língua* como processamento cognitivo – e, finalmente, na proximidade do Novo Milênio, assumiu uma orientação mais efetivamente enunciativista – enfoque na *língua* como interação social¹ e surgimento das *análises do discurso* –, orientação que vem se mantendo fortemente desde a primeira década deste Novo Milênio, convivendo, atualmente, com uma pontual retomada da orientação cognitivista, agora também sob fundamentos das neurociências.

Entendo que, nesse percurso, houve significativas mudanças no modo de compreender 'o que são conteúdos' em educação em linguagem na Educação Básica. Vejo, nessas mudanças os movimentos que procuro sintetizar a seguir, no que chamo de *Inquietudes* e, na sequência, discuto o que vejo como *Possibilidades* neste campo, com enfoque na Língua Portuguesa.

1 Inquietudes: diferentes abordagens e o desafio de delinear 'o que sejam conteúdos' na educação em linguagem

Sintetizo, a seguir, minha compreensão acerca de quatro diferentes abordagens, com enfoque nas inquietudes que o delineamento de *conteúdos* traz consigo em cada uma delas.

- (i) **Tradição normativista:** Entendo por *tradição normativista* o enfoque na *gramática prescritiva*, cuja tônica é reger os usos da língua a partir dos conceitos de *correção/erro*. A meu ver, trata-se de fundamentalmente de cinco focos: a) regras de concordância verbal e nominal; b) regras de regência verbal e nominal (incluído o regimento da *crase*); c) regras de acentuação; d) regras de pontuação; e) ortografia. Como se pode inferir, são enfoques muito comprometidos com a modalidade escrita da língua, muitos dos quais estendendo-se à fala nas chamadas 'elocuições formais' (uso formal da língua). Trata-se, aqui, daqueles itens que tendem a ocupar os professores de todas as áreas na 'correção' dos textos escritos por seus alunos.

Em se tratando da educação em linguagem, esta abordagem tem mantido seu vigor ao longo dos anos, apesar das problematizações dos estudos linguísticos acerca da inutilidade da memorização de regras para escrever e falar de acordo com esse normativismo. Parece hoje bastante comprovado que os usuários da língua com amplas vivências na *leitura* e com familiaridade com a *escritura* de textos, isso em diferentes *gêneros do discurso*, tendem a 'respeitar' essas regras mesmo que intuitivamente. Por outro lado, aqueles usuários da língua excluídos de tais amplas vivências, mesmo que memorizem as regras em questão, elas parecem ser facilmente esquecidas porque não são de fato incorporadas aos usos que tais sujeitos fazem da língua em suas relações sociais.

¹ A exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

(ii) **Tradição taxionômica:** Entendo por *tradição taxionômica* o que compõe a *gramática categorial*, que tem como base a concepção de *língua* como sistema, característica do *estruturalismo* mencionado anteriormente. Trata-se, aqui, de dois grandes enfoques, com suas subdivisões:

- a) Estudos de *morfologia*, divididos na chamada *morfologia externa* (as dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, pronome, artigo, preposição, conjunção, interjeição, numeral; as quais são estudadas pelo percurso: definição, identificação, classificação, flexão) e na chamada *morfologia interna* (os constituintes dos vocábulos: radical, vogal temática, afixos e afins);
- b) Estudos de *sintaxe*, divididos na chamada *sintaxe externa* (estudos do período composto: orações subordinadas e orações coordenadas) e na chamada *sintaxe interna* (estudo do período simples: sujeito, predicado, objetos, adjuntos e afins).

Nesta abordagem, não se estabelecem regras, como na *tradição normativista*. Trata-se de escandir e classificar os constituintes da língua. Essa tradição tende a se manter desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio. Tenho visto, ao longo de meus mais de trinta anos de profissão, currículos nos quais *substantivo*, por exemplo, aparece em todos os anos da Educação Básica e, ao final deles, inúmeros alunos ainda não sabem de fato por que existem substantivos na *língua* (ou seja, não os vinculam ao processo de *referenciação*² – ‘trazer o mundo para o texto’ –, sem o qual não há linguagem).

A escola: Nessas duas tradições – *tradição normativista* e *tradição taxionômica* –, fica muito claro para todos ‘o que são conteúdos’ na educação em linguagem, e não parece haver dúvidas quando temos de preencher nossos planos de ensino: ali se colocam *substantivos*, *regras de acentuação* e afins. O problema, assim, não é a clareza quanto ao que sejam *conteúdos*, mas a relevância desses conteúdos do modo como tendem a ser desenvolvidos nas metodologias de ensino, já que os estudos linguísticos têm comprovado amplamente que a memorização de regras e o domínio das classificações, em palavras e sentenças isoladas, não contribui para que nossos alunos enriqueçam efetivamente suas vivências com a linguagem.

(iii) **Abordagens cognitivistas:** Compreendo por *abordagens cognitivistas* aquelas cujo enfoque está na *leitura* e na *escritura* como processamento: o que o cérebro faz quando lemos ou escrevemos. Essa abordagem, a partir desse enfoque, defende educar os alunos em atenção primeira ao processamento cognitivo da língua (secundarizando-se os propósitos sociais pelos quais usamos a língua). Isso parece muito claro, por exemplo, nas propostas de *métodos sintéticos* de alfabetização (hoje com base neural: se a área do cérebro ativada quando lemos envolve a fala e a visão³, então justificar-se-ia alfabetizar por meio de *métodos sintéticos*, em um perigoso retorno à desconsideração da historicidade dos educandos como questão constitutiva da abordagem metodológica) e, sobretudo, nas propostas de como educar para a interpretação de textos (primeiro perguntas que mapeiem a informação, depois perguntas que exijam leitura de implícitos e comportamentos afins⁴ – as chamadas *habilidades e competências de leitura*) e para escritura de textos (primeiro se faz um esquema das partes do texto para, depois, ‘preenchê-las’ e comportamentos afins; também aqui, foco em *habilidades e competências* individuais). Seguramente essas são questões muito importantes, mas entendemos que só fazem sentido no âmbito dos textos nos *gêneros do discurso*, ou seja, só fazem sentido na interação social, da qual, porém, não se ocupa o cognitivismo.

A escola: Aqui, diferentemente dos itens anteriores, ‘o que são conteúdos’ na educação em linguagem começa a ser um problema: O que devemos colocar na parte de *conteúdos* em nossos planos de ensino? *Leitura e produção de textos*? Entendo que nesses casos, começa a haver um sério equívoco: tornar *conteúdo* o que é *processamento*. A meu ver, *leitura* e *produção textual* não podem ser tomadas como *conteúdo* na Educação Básica porque são, na verdade, modos de processar a língua nos usos sociais. Ambas são *conteúdos* no Ensino Superior, em cursos como Letras e Pedagogia, nos

² Para saber mais sobre *referenciação*: KOCH, Ingedore V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

³ Área chamada de occipito-temporal ventral esquerda (conforme DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ler, 2014).

⁴ Conforme testes de leitura do PISA: <http://www.oecd.org/pisa/>.

quais é preciso conceituar *leitura* e *produção textual*, dando-lhe tratamento ontológico, o que implica estudar ‘o que é leitura’, ‘os tipos de leitura’, ‘como a leitura é processada no cérebro’, ‘as finalidades para as quais se lê’ e itens afins. Vale o mesmo para a *escritura*. Na Educação Básica, porém, isso não faz sentido, porque a educação em linguagem, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deve primar por vivências com a leitura e a escritura e não pelo estudo conceitual delas. Logo, em nossos planos de ensino, na Educação Básica, *leitura* e *escritura* não podem ser tomadas como *conteúdos*.

- (iv) **Abordagens enunciativistas⁵**: Compreendo por *abordagens enunciativistas* os estudos embasados no que chamo de *ideário histórico-cultural*, ao qual me filio, ou ideários afins. Distingo-me, portanto, de todas as abordagens anteriores, porque compreendo que, em nenhuma delas, está o fundamento na *língua* viva, em uso por interactantes situados na história e na cultura. As abordagens enunciativistas, ao tomar a *língua* como interação social trazem para si mesmas um grande desafio no que diz respeito a ‘o que são conteúdos’. Entendo haver profissionais filiados a essas abordagens que persistem em compreender *leitura* e *escritura* como *conteúdos*, o que, a meu ver, é um equívoco que parece se dar em razão da necessária negação das *tradições normativista* e *taxionômica*, mas da dificuldade de se delinear ‘o que sejam conteúdos’ sob a lógica da *língua* em usos sociais.

A escola: Nesta abordagem, os *gêneros do discurso* são o carro-chefe da educação em linguagem e, nessa condição, terminam por também ser alvo de equívocos de outra ordem: eles mesmos viram *conteúdos*. Isso faz com que, por exemplo, *carta*, *receita*, *artigo de opinião*, *crônica* e afins, figurem no rol de *conteúdos* dos planos de ensino, o que novamente instaura uma inadequação que vem sendo fortemente colocada em xeque por estudiosos de grande projeção no campo da Língua Portuguesa⁶. Transformar os *gêneros* em *conteúdos* de ensino tem feito, por exemplo, professores estudarem com seus alunos ‘o que é uma *reportagem*’, ‘como ela se estrutura’ e itens afins, questões que, a meu ver, procedem apenas em um curso de formação de jornalistas e habilitações afins. Aos estudantes importa educarem-se para serem leitores críticos de reportagens, não para analisá-las metacognitivamente, como deve fazer um profissional do jornalismo. Vale o mesmo raciocínio para todos os *gêneros do discurso*.

2 Possibilidades: caminhos para o delineamento de ‘o que sejam conteúdos’ na educação em linguagem

Reiterando minha filiação à *abordagem enunciativista* de base histórico-cultural⁷, que compreendo como de fundamentação em uma concepção de *língua* necessariamente comprometida com a historicidade dos sujeitos e suas vivências socioculturais, entendo necessário ter presente que *conteúdos* implicam uma abordagem ontológica, que contemple a apropriação de conceitos e a possibilidade de operar metacognitivamente com eles (ou seja: pensar abstratamente, refletir sobre eles). Explicando melhor isso: os *conteúdos*, a meu ver, são conhecimentos dos quais eu, como falante do português brasileiro, preciso me apropriar para operar com eles em diferentes situações de uso da língua, de modo a monitorar esse uso (ver o que é adequado ou não em cada situação). Logo, *conteúdos não* são usos da língua (usos são: falar/escrever, ouvir/ler em textos nos diferentes *gêneros do discurso*), mas só fazem sentido se estiverem intrinsecamente relacionados a esses usos e se seu aprendizado se prestar efetivamente para tal monitoramento desses usos.

Vamos a alguns exemplos: como estudante de linguagem, tenho de compreender que, para falar/escrever e ouvir/ler, eu preciso ‘trazer o mundo para dentro do texto’ e, para fazer isso preciso dos grupos nominais (artigo+substantivo+adjetivo, por exemplo), como em: A GLOBALIZAÇÃO ATUAL. Tendo ‘trazido o mundo para dentro do texto’ – neste caso o fenômeno da *globalização* –, eu preciso tratar dele, dizer algo sobre ele, e, para isso, preciso dos grupos verbais e adverbiais, articulados com os grupos nominais, como em: A globalização atual AMPLIA AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL EM DIFERENTES ESPAÇOS GEOGRÁFICOS.

⁵ As teorias com enfoque nos *gêneros do discurso*, nos *gêneros textuais*, nas *análise do discurso*, enfoques no materialismo histórico e dialético e congêneres compõem este grupo.

⁶ A exemplo de GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2010; e FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

⁷ No meu caso, com ancoragem em L. Vigotski e no Círculo de Bakhtin.

Preciso, porém, aprender isso tendo presente que, dependendo das especificidades da interação social (com quem eu interajo, qual é o contexto, de que tema se trata, em que tempo histórico eu faço isso, com que propósitos etc.), eu terei de lidar com a língua de modo distinto. Se, por exemplo, estou escrevendo um *e-mail* para uma instituição, terei de fazer as escolhas mencionadas no parágrafo anterior de um modo muito diferente do que se estou preparando *slides* para uma apresentação em um evento, ou se estou respondendo a uma mensagem em rede social para familiares, razão por que os *gêneros do discurso* são muito importantes.

Assim, compreendo que não se trata de não ter *substantivos, verbos, orações* e conceitos afins como *conteúdos* – eles são conteúdos – na educação em linguagem. Trata-se de delinear quais desses conteúdos são relevantes para que os alunos monitorem os usos que fazem da língua nas interações sociais em diferentes *gêneros do discurso*, sob que base teórica vamos abordá-los e como faremos isso metodologicamente, sempre nas suas estreitas relações com os usos da língua nos *gêneros do discurso*. Para tal, é importante que os cursos de Pedagogia e de Letras preparem os professores, teórica e metodologicamente, de modo a que se apropriem de conhecimentos que lhes permitam planejar cuidadosamente suas aulas, articulando os conteúdos com os usos da língua e, o mais importante, dominando esses conteúdos por suas bases linguísticas e não apenas pela *tradição normativista e taxionômica*: é preciso, para retomar exemplo anterior, entender o *substantivo* no âmbito do processo de *referenciação*, de modo a não se ater, com os alunos, em discussões inúteis e equivocadas como as diferenças entre um *substantivo concreto* e um *substantivo abstrato*, para dar apenas um exemplo, em um rol infinito de equívocos já históricos na escola.

Para que o aluno, na *leitura*, aprenda a monitorar sua própria compreensão do que lê, precisa, por exemplo, aprender na escola sobre *operadores argumentativos*, tais como *infelizmente, desse modo, conseqüentemente, por essa razão* e tanto outros. Os *operadores argumentativos* são outro exemplo de *conteúdos de ensino*, desde que articulados com o uso que fazemos deles. Isso vale também para que o aluno monitore sua própria produção textual, no delineamento da *coerência* e da *coesão*. De nada vale ele aprender que *conseqüentemente* é, pela *gramática taxionômica*, um advérbio, se não aprender a usar esse conhecimento para monitorar seus processos de *leitura e escritura*, o que tem mudanças expressivas de um *gênero do discurso* para outro.

Com isso quero ‘dizer’ que não se resolve o problema de ‘o que são conteúdos’ na educação em linguagem aplanando a discussão, no equívoco de pensar que *leitura e escritura* sejam *conteúdos*, nem tampouco fechando os olhos para os mais de quarenta anos de estudos linguísticos que mostram cabalmente que decorar *regras de acentuação* e classificar *substantivos* – e questões afins, típicas do *normativismo* e da *tradição taxionômica* – não contribuem de fato para a formação de usuários crítico da língua. Por outro lado, também não me parece mais possível continuar colocando os *gêneros do discurso* como *conteúdos*, o que tem feito alunos estudarem ‘o que é uma *receita*, ‘o que é uma *crônica*’, ocupando-se de detalhes que interessam a escolas de gastronomia e a escolas de jornalismo, ao invés de se valerem desse tempo para vivenciarem a leitura de *crônicas* e estudarem como os recursos da língua podem ser usados para produzir uma *crônica* com determinados efeitos de sentido, ou para lê-la de modo mais enriquecedor, isso para dar apenas um exemplo.

Entendo, enfim, que é preciso haver uma grande mudança na formação dos professores de Língua Portuguesa e dos pedagogos, porque apenas uma formação inicial e continuada de excelência poderá reverter esse quadro no qual a maior parte de nós tem tido grandes inquietudes ao preencher o espaço ‘conteúdos’ em nossos planos de ensino e, o mais grave, em desenvolver esses planos. Compreendo que nós, professores, precisamos estudar mais efetivamente sobre esses temas, abrindo mão de replicar receitas prontas, aulas feitas. Precisamos pensar sobre como educar em linguagem nossos alunos, para que de fato se tornem usuários críticos da língua, capazes de efetivamente monitorar tais usos.

Sugestão de leitura para quem quiser aprofundar o estudo deste tema:

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aula de português*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2012

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. *Contra o consenso*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. *A sombra do caos*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderlei. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João, 2010a.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.