# AILTON DANTAS DE LIMA

# VOZESEM DIÁLOGO na escola

Uma análise de posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à educação profissional do IFRN



# AILTON DANTAS DE LIMA

# VOZES EM DIÁLOGO NA ESCOLA

Uma análise de posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à educação profissional do IFRN



### Presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia

### Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica Eline Neves Braga Nascimento



Reitor Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN **Darlyne Fontes Virginio** 

#### Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes Alexandre da Costa Pereira Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira Anísia Karla de Lima Galvão Cláudia Battestin Darlyne Fontes Virginio **Emiliana Souza Soares Fernandes** Fabíola Gomes de Carvalho Francinaide de Lima Silva Nascimento Francisco das Chagas de Mariz Fernandes Francisco das Chagas Silva Souza Genoveva Vargas Solar José Augusto Pacheco Iosé Everaldo Pereira José Gllauco Smith Avelino de Lima Iozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri Lenina Lopes Soares Silva Liege Monique Filgueiras da Silva Márcio Adriano de Azevedo Maria da Conceição de Almeida Maria Josely de Figueiredo Gomes Melquiades Pereira de Lima Junior Nadir Arruda Skeete Neyvan Renato Rodrigues da Silva Régia Lúcia Lopes Rejane Bezerra Barros Rodrigo Siqueira Martins Samuel de Carvalho Lima Silvia Regina Pereira de Mendonça Valcinete Pepino de Macedo Wyllys Abel Farkatt Tabosa

## Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

#### Revisão Linguística

Maria Clara Lucena de Lemos

Foto dos capítulos: Gem & Lauris R (Unsplash)

Prefixo editorial: 94137 Linha Editorial: Acadêmica Disponível para *download* em: http://memoria.ifrn.edu.br



#### Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300, Natal-RN.

editoraifrn Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Lima. Ailton Dantas de.

L732v Vozes e diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio integrado à educação profissional do IFRN / Ailton Dantas de Lima; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística Maria Clara Lucena de Lemos – Natal: IFRN, 2017.

328p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-07-4

Língua portuguesa - Educação profissional.
 Língua portuguesa - Ensino médio.
 Concepção dialógica de linguagem.
 Pino, Lima, Ailton Dantas de. II. Título.

CDU 377

Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

1	INTRODUÇÃO	10
	•	

- 1.1 GÊNESE DA PESQUISA 11
  - 1.1.1 Contextualização do objeto e delineamento da pesquisa 15
- 2 refletindo sobre a disciplina língua portuguesa no ensino médio integrado à educação profissional 34
- 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 35 2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFRN: ASPECTOS HISTÓRICOS 40
  - 2.2.1 A proposta de ensino de Língua Portuguesa em vigor no IFRN 44
- 2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
- VOZES QUE ECOAM 48
- 2.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FACE ÀS EXIGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE 53
- **3** A concepção de linguagem e a compreensão fluida da contemporaneidade: o percurso teóricometodológico 62
- 3.1 REFLETINDO SOBRE A CONTEMPORANEIDADE 63 3.1.1 A modernidade líquida: entendendo a fluidez da contemporaneidade 78
  - 3.1.2 A educação em tempos de fluidez 82
- 3.2 A LINGUAGEM EM BAKHTIN: VOZES SOCIAIS EM PERMANENTE DIÁLOGO 90
- 3.3 O OLHAR METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A BUSCA DAS VOZES SOCIAIS 127
- 4 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: as vozes dos documentos oficiais 138
- 4.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL 139
- 4.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO 141
- 4.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO 166

- 5 A disciplina Língua Portuguesa e a educação profissional no Ensino Médio: a voz dos professores e dos alunos 174
- 5.1 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO GERADOR DE DADOS 175
- 5.2 ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
- O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DO IFRN 179 5.3 ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
- MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS DO IFRN 203
  - 5.3.1 Tracando o horizonte concreto 203
  - 5.3.2 A análise das questões fechadas: o trabalho com textos na disciplina Língua Portuguesa 208
    5.3.3 A análise das questões abertas: a disciplina Língua Portuguesa na educação profissional do IFRN 220
    - 5.3.3.1 VS<sub>1</sub>: O conhecimento da gramática da língua portuguesa como garantia de uma boa formação profissional 222
    - 5.3.3.2 VS<sub>2</sub>: A importância do estudo da língua portuguesa na preparação para concursos e vestibulares 230
    - 5.3.3.3 VS<sub>3</sub>: A contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da oralidade 243
    - $\it 5.3.3.4~VS_4$ : A relação entre o ensino de Língua
    - Portuguesa e o uso correto da língua 259
    - 5.3.3.5 VS<sub>5</sub>: A relevância do domínio da Língua Portuguesa, na sua modalidade oral e/ou escrita, para o exercício profissional 265
    - 5.3.3.6 VS<sub>6</sub>: A relevância do estudo do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa
    - do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional 269
    - 5.3.3.7 VS<sub>7</sub>: O ensino de Língua Portuguesa e a formação cidadã do profissional 282
    - 5.3.3.8 VS<sub>8</sub>: O ensino de Língua Portuguesa e a

preparação para o mercado de trabalho 290 5.3.3.9 VS<sub>9</sub>: A importância da metodologia desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa para a integração com o mundo do trabalho 295

 $6\,{\rm considera} \zeta \tilde{\rm o} {\rm es}\, {\rm finais}\, {\rm 304}$ 

REFERÊNCIAS 315

Talvez a imobilidade das coisas ao nosso redor lhes seja imposta pela nossa certeza de que tais coisas são elas mesmas e não outras, pela imobilidade do nosso pensamento em relação a elas.

(Marcel Proust)

1

INTRODUÇÃO

# 1.1 GÊNESE DA PESQUISA

Primeiro fui aluno; agora, professor. Dos meus quarenta anos completos no curso da escritura deste trabalho, vinte aconteceram e ainda continuam a acontecer por entre os corredores e as vozes circulantes no interior de uma instituição de educação profissional. Nos quatro anos como aluno do curso técnico de Mecânica da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), vivi imerso em leituras, cálculos e discussões políticas — eram meados da década de 80, época que marca o final do período ditatorial militar no Brasil.

Ao lado da formação técnica, aprendendo a fazer medições e cortes precisos em peças de ângulos bem definidos, às quais correspondia a exatidão dos cálculos, estudávamos gramática, escrevíamos contos, líamos romances e poemas. O que a altura do dente de uma engrenagem tinha a ver com os olhos de ressaca de Capitu? O que tinha a ver saber o valor da resistên-

cia do aço temperado com o sentido do verso "para a tropa do trapo vazo a tripa", de Gregório de Matos? E o que tinha a ver saber calcular os *graus de liberdade* (eu achava tão poética essa expressão!) de uma estrutura metálica com saber as possibilidades de concordância do verbo "ser"? Essas eram indagações que pululavam em nossas mentes adolescentes à época.

Eu, particularmente, começava a não ver sentido na combinação de conhecimentos aparentemente tão díspares. E começava a me sentir um estranho entre a maquinaria. Gostava de fazer engrenagens, mas porque elas lembravam uma flor; gostava de soldar peças, mas porque as faíscas produzidas nesse processo me lembravam as brincadeiras com fogos nas noites de São João; gostava de abrir roscas em parafusos, mas porque elas lembravam o infinito. Para mim, essas sensações não combinavam com a resistência do aço, com a exatidão dos cálculos. E era assim. Nós costumávamos colocar essas coisas sempre em lados opostos.

Terminadas as disciplinas do curso, vieram as oportunidades de estágio. Da primeira, desisti. Onde estava a beleza em passar oito horas diárias no subsolo de uma fábrica, no serviço de manutenção de centrais de ar-condicionado, sem ver nem ouvir o que acontecia no mundo? Da segunda, trago boas lembranças. Como na primeira, tinha o isolamento. Era em uma plataforma petrolifera em alto mar. Mas, ao lado do barulho infernal dos motores e do odor forte do óleo bruto que jorrava das entranhas da Terra, do trabalho pesado com ferramentas, às vezes maiores do que eu, tinha a imensidão do mar, cuja beleza era realçada em noites de lua cheia. Nessas noites, eu costumava observar, através da água límpida, o balé dos peixes e tartarugas que por ali passavam. Essa combinação de coisas naquele ambiente parecia perfeita. Mas, no meu modo de compreender a realidade, soava estranho que fosse assim. Não, eu não teria como permanecer em uma profissão técnica, marcada pela exatidão, quando eu me deixava entreter por coisas inexatas: beleza, imensidão, infinito... Desisti da profissão.

Veio o vestibular. Eu ouvira falar numa tal área de ciências humanas. Diziam que nessa área podia se discutir de tudo. Empolguei-me. Na cidade de Macau, interior do Rio Grande do Norte, onde fiz minha graduação, só eram oferecidos dois cursos: Letras e Pedagogia. Procurei conversar com alunos de um e de outro curso. Os do primeiro pareceram-me estranhos... falavam sobre textos estranhos... teorias, idem, sobre poesia... Os do segundo tinham um falar mais burocrático, mostravam-se bem informados sobre leis educacionais... Optei pelo primeiro.

Ali encontrei meu *habitat*, mas ainda conservava a visão estanque de que todo o conhecimento adquirido na formação técnica era incompatível com a formação superior a que eu aspirava. Ao final do curso, tornei-me – oficialmente, pois já dava aulas desde a aprovação no vestibular – professor de Língua Portuguesa e Literatu-

ra Brasileira. Um ano após o término da graduação, fui aprovado em um concurso público e tornei-me professor da instituição que me pôs a interrogar, ainda sem este grau de maturidade, como conciliar as nuanças da linguagem com o conhecimento técnico.

Entrei na instituição em um período de ebulição pedagógica. Naquele momento, estava em pauta a discussão sobre um novo perfil de técnico, diferente daquele oriundo da formação que eu havia recebido. Agora, era proposta uma formação que não apenas contemplasse o conhecimento técnico mas proporcionasse, efetivamente, também uma formação integral do homem, do cidadão. Parece que tudo caminhava para a construção das respostas às minhas inquietações oriundas do Ensino Médio.

Daí em diante, muitas transformações vieram com as mudanças das políticas educacionais atreladas às mudanças de governo. Como decorrência dessas mudanças aludidas no parágrafo anterior, implantou-se um Ensino Médio concomitante com a educação profissional. Anos mais tarde, veio a separação oficial. O aluno ingressava na instituição apenas para cursar o Ensino Médio. Se ele desejasse continuar após a conclusão, faria a formação profissional. Parecia, diante disso, que as minhas suspeitas da adolescência, infelizmente, eram confirmadas. No entanto, em 2005, cessou essa modalidade que punha os conhecimentos em polos opostos, e implantou-se, oficialmente, o modelo que atualmente vigora: o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.1 E é exatamente por esse viés da integração, agora institucionalizado, que este trabalho lançará um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa ministrado nos cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Procuraremos, junto aos sujeitos envolvidos nessa perspectiva integradora e aos documen-

<sup>1</sup> Uma explanação sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional será apresentada no capítulo 1 deste trabalho.

tos que regem o Ensino Médio, buscar elementos que caracterizem a disciplina Língua Portuguesa inserida nesse contexto de educação profissional. Porém, ainda nesta introdução, antes de apresentarmos ou delinearmos esta pesquisa, procederemos à contextualização do objeto.

# 1.1.1 Contextualização do objeto e delineamento da pesquisa

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa já foi objeto de várias reflexões nos últimos anos. São muitas pesquisas que resultam em inúmeras publicações a circular entre os professores. Dentre as publicações destinadas a professores, destacam-se os trabalhos de Suassuna (2007), Geraldi (1995, 1996), Antunes (2003, 2007), Bunzen e Mendonça (2006) e Faraco (2008).

<sup>2</sup> Haverá, ao longo do trabalho, recorrência a esses autores, sobretudo na discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Essa escolha se justifica porque eles discutem questões inerentes ao ensino dessa disciplina, as quais não se atêm apenas a um determinado nível de ensino. Além disso, esses autores ancoram-se em visões teóricas que convergem para o aporte teórico-metodológico

Posteriormente, houve a tentativa de fazer com que essas reflexões adentrassem a sala de aula por meio da apropriação, pelos livros didáticos, das inovações trazidas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 1999, pelo Ministério da Educação. O objetivo desse documento é traçar limites para as áreas de conhecimento, dentro de uma nova proposta para esse nível de ensino.

Em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente àqueles destinados ao Ensino Médio, nível de ensino ao qual esta pesquisa será direcionada, é interessante observar que seus autores ora incorporam ao material por eles oferecido alguns elementos que direcionam as discussões para as reflexões teóricas sobre alguns aspectos abordados pelos PCNEM, ora mantêm-se, ainda, em uma abordagem

deste trabalho.

considerada ultrapassada pelos estudos linguísticos.<sup>3</sup> Tome-se como exemplo — porque está em evidência neste nosso tempo — a discussão sobre gêneros textuais, resultado da ênfase dada pelo documento em um estudo da linguagem voltado para as possibilidades de uso dessa linguagem, o que exige um trabalho sistemático com os textos que circulam nas diversas esferas da atividade social. Isso pôde ser observado em seis manuais selecionados pelo MEC, via PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio), a serem submetidos à escolha dos professores e distribuídos gratuitamente aos alunos do Ensino Médio da rede pública no ano letivo de 2005.4

O nosso olhar lançado sobre esses manuais objeti-

Não é objetivo deste trabalho tomar como objeto de estudo os conteúdos dos livros didáticos elencados nesta introdução. O nosso interesse limita-se, tão somente, a, a partir de um breve exame dos objetivos traçados por seus autores, verificar a sintonia entre esses objetivos e a linha de pensamento que permeia os PCNEM e as OCEM, cujo foco é concepção de um Ensino Médio que não se desvincule da vida e, consequentemente, leve em consideração as transformações do mundo do trabalho.

<sup>4</sup> Trata-se do ano de ingresso dos alunos, sujeitos desta pesquisa, no Ensino Médio Integrado do IFRN.

vou apenas evidenciar alguns aspectos que, no nosso entendimento, coadunam-se com o viés que permeia este trabalho: a relação entre a disciplina Língua Portuguesa e as características de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No primeiro material analisado, detectamos a ausência de qualquer referência à terminologia "gêneros textuais". No sumário, nenhum tópico trata da questão, havendo apenas menção aos gêneros da tradição aristotélica, estudados pela literatura: épico, lírico e dramático. Já na parte dedicada ao estudo da redação, percebemos que há variação dos textos utilizados como ilustração, sempre acompanhando a sequência de organização: se narrativa, descritiva ou dissertativa. Nesse mesmo volume, em suplemento destinado aos professores, o manual informa que objetiva, primordialmente, no trabalho com leitura e escrita, o desenvolvimento de habilidades que estejam relacionadas com a vida. Esse propósito, ainda segundo o manual, irá "motivar os alunos" (AMARAL et al, 2003, p. 67).

Entendemos, nesse caso, tratar-se de um objetivo por demais geral. No entanto, nossa atenção volta-se para uma afirmação pontual — a qual remete aos interesses desta pesquisa — de que as atividades de leitura e de produção de textos serão desenvolvidas de forma a manter uma relação com a vida.

O segundo material apresenta, em seu sumário, um capítulo intitulado Gêneros e tipos textuais. Esse capítulo traz uma discussão inicial sobre a concepção de gênero textual. Nessa discussão, destacamos a ênfase dada ao papel que os textos desempenham na vida social, uma vez que "estamos nos comunicando o tempo todo" (TERRA; NICOLA, 2004, p. 59). Há, também, nesse material, a tentativa de se evidenciar a indissociabilidade entre os conteúdos a serem abordados na disciplina Língua Portuguesa e os processos comunicativos que se desenrolam no cotidiano de nos-

### sas vidas.5

O terceiro material analisado faz referência ao trabalho com leitura e produção de textos já na sua apresentação. Encontramos, nesse material, uma variedade de gêneros textuais na parte dedicada à prática de leitura e produção de textos. O texto de apresentação do livro encerra-se com um convite ao leitor, nesse caso, o aluno. Segundo as autoras, o trabalho com esse material didático deverá proporcionar um entendimento de que a linguagem, "em seu aspecto prático ou artístico" (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p. 3), está integrada às nossas vidas e, por isso, devemos considerá-la ferramenta imprescindível tanto para construir conhecimentos nas diversas áreas quanto para proporcionar a nossa inserção nos diferentes contextos de interação. Chama-nos a atenção, nessas considerações, a visão integradora do trabalho com a

<sup>5</sup> Também revela uma preocupação em evidenciar a relação entre os conteúdos a serem trabalhados e a vida o subtítulo do livro, De olho no mundo do trabalho.

disciplina Língua Portuguesa e a relação intrínseca entre esse trabalho e os acontecimentos da vida.

Na análise do quarto material, percebemos que, mesmo não trazendo explicitamente em seu índice referências ao estudo dos gêneros textuais, o livro trabalha com gêneros variados, fazendo a sua caracterização. Trata-se de uma variedade considerável, abrangendo desde os já tradicionalmente conhecidos gêneros da literatura até os gêneros do cotidiano, como as notícias jornalísticas e os textos publicitários.

O quinto material, na sua apresentação, enfatiza uma proposta de desenvolvimento de trabalho de leitura com base na discussão sobre os gêneros textuais. De fato, o livro dá um tratamento didático a essa discussão, dedicando, inclusive, capítulos distintos para cada gênero textual abordado – dentre eles, o poema, o texto teatral, o relato, a notícia e a reportagem, incluindo traços característicos de cada um. Demonstram os autores, nesse objetivo apresentado ao leitor,

a intenção de relacionar os conhecimentos adquiridos ao "mundo contemporâneo em que vivemos" (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 05).

No último material observado, ao falar da concepção de linguagem adotada no trabalho, mais especificamente no desenvolvimento da habilidade de escrita, o autor afirma que, no processo de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, os alunos devem perceber a atividade de escrita "como uma atividade sociointeracional" (FARACO, 2003, p.8). Isso, conforme o autor, envolve um entendimento da natureza dialógica da linguagem. Essa concepção de linguagem que abarca o trabalho com os gêneros textuais é refletida na organização do livro, que dedica vários capítulos ao assunto, dando-lhe um tratamento didático. Mais uma vez, nossa atenção volta-se para a proposta do autor de fazer com que, dentre os desafios da prática da escrita, esses discursos produzidos pelos alunos dialoguem com "os discursos que circulam socialmente".

Verificamos, portanto, que, paulatinamente, as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, apontadas pelos PCNEM, além de suscitar a discussão acadêmica, também começaram a chegar, conforme alguns casos aqui exemplificados, aos manuais didáticos. Despertou também a nossa atenção — por estar relacionada à questão motivadora deste trabalho — a preocupação desses materiais didáticos em ressaltar a relação entre os conteúdos estudados na disciplina Língua Portuguesa e os acontecimentos da contemporaneidade, na qual estão inseridos os alunos.

Tudo isso pode ser analisado como um reflexo das reformas educacionais pelas quais passava o país. Nesse contexto, a sociedade brasileira assistia à implementação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),6 promulgada em 1996, de

<sup>6</sup> De acordo com a Lei nº 9.934/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se

um novo modelo de Ensino Médio, inserido na perspectiva de uma escola média preocupada com a formação de alunos para o mundo contemporâneo.

Essa torrente de transformações chega, também, a instituições tradicionais de Ensino Médio de perfil profissionalizante: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). É necessário ressaltar que essas instituições vinham, mesmo antes da entrada em vigor da nova LDB, promovendo reformulações curriculares no Ensino Médio. Em 1995, a então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), institui-

adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluída a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

<sup>7</sup> Em 29 de dezembro de 2008, por força da Lei nº 11.892, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). (BRASIL, 2008).

ção onde será desenvolvida esta pesquisa, inicia a implantação de um novo projeto pedagógico, pautado na concepção da educação como instrumento de conhecimento. As bases filosóficas defendiam uma formação omnilateral do educando. Buscava-se, dessa forma, a superação da dicotomia teoria-prática por meio de uma articulação entre as bases científicas e tecnológicas e do fomento de atitudes interdisciplinares por parte dos docentes da instituição. Dessa forma, os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) passam a ministrar um Ensino Médio, à semelhança daquele ministrado anteriormente — pautado na Lei 5692/718 —, também concomitante com a formação profissional. No entanto, havia já uma intenção de superar a dicotomia entre essa formação e a formação dada pelas discipli-

A Lei 5692/71 estabelece que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nesse contexto, a educação profissional era uma parte do Ensino Médio, não havendo perspectiva de integração. É como se aquela substituísse este. (BRASIL, 1971).

nas propedêuticas.

Em 2001, com base no que determinou o Decreto 2.208/97,9 o Ensino Médio, no IFRN, passa a ser ministrado de forma independente da formação profissional (BRASIL, 1997). Elabora-se, então, uma nova proposta curricular,10 amparada na nova LDB, que prevê um Ensino Médio com duração de três anos, que propicie ao aluno, ao mesmo tempo, uma formação científica, tecnológica e humanística e uma preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Em 2004, novas orientações do Ministério da Educação vêm, mais uma vez, introduzir mudanças no ensino dos IF. O Decreto 5.154,<sup>11</sup> ao prever três possibili-

<sup>9</sup> O Decreto 2.208/97 define que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. (BRASIL, 1997).

<sup>10</sup> Além da LDB, serviram como bases legais para a proposta o Parecer CEB 15/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que preconizava a organização de um currículo por competências, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

O Decreto 5.154/2004 define que a educação técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Esta articulação dar-se-á de forma integrada, concomitante

dades de organização da educação técnica profissional de nível médio, implantou uma nova modalidade de ensino: o Ensino Médio integrado à Formação Profissional. Estava, assim, revogado o Decreto 2.208/97, que desvinculara o Ensino Médio da formação profissional nos IF. Agora, o Ensino Médio deveria ser oferecido de forma articulada com a educação profissional técnica de nível médio.

Assim, em consonância com essa nova realidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, a exemplo dos demais IF's, em 2005, recebe as primeiras turmas para cursarem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Nesse novo contexto, as reuniões entre a equipe pedagógica e os professores responsáveis pelas disciplinas denominadas "formação geral" tomam como foco a seguinte questão: como se dará a integração entre disciplinas como língua portuguesa, matemática, geografia etc., e

e subsequente ao Ensino Médio. (BRASIL, 2004).

a formação profissional de um técnico de nível médio? Essa realidade, criada pelo Decreto 5.154/2004, é a que molda o Ensino Médio, hoje, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Diante desse quadro de transformações pelas quais passou o Ensino Médio ministrado no IFRN e considerando que essas transformações, que culminaram com a adoção, em 2005, de um Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, evocam a superação da dicotomia teoria-prática, este trabalho preocupa-se em tomar como objeto de estudo os posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, inserida no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, contidos em documentos oficiais, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM) e, em seguida, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em depoimentos de alunos-concluintes dessa modalidade de ensino e em depoimentos de professores dessa disciplina.

Optar pela realização de uma pesquisa envolvendo o ensino de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio aparenta ser um retorno a lugares que parecem ter se tornado comuns: detectar dificuldades de escrita, deparar-se com metodologias inadequadas, observar o descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e as estratégias de ensino... No entanto, a escolha do nosso objeto de pesquisa já direciona o percurso para um caminho pautado por outras especificidades, que requerem indagações sobre qual é o perfil da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e sobre qual deverá ser o papel do ensino dessa disciplina numa instituição de Ensino Médio profissionalizante.

Notamos que se tem pensado pouco em investigar o ensino de Língua Portuguesa destinado a um público-alvo que, de forma integrada, receba, também, educação profissional. Mesmo diante dos trabalhos de autores aqui citados<sup>12</sup>, que desenvolvem pesquisas no âmbito do Ensino Médio, consideramos necessário observar que esses estudos tomam como objeto o ensino de Língua Portuguesa inserido em um Ensino Médio de características universais. Foge aos objetivos propostos por esses autores especular acerca de questões inerentes a um ensino dessa disciplina no qual se pretenda integrar os conhecimentos de formação geral com outros de formação específica, como é o caso do Ensino Médio ministrado, desde 2005, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Sobre a pesquisa acadêmica voltada a essa discussão, também se verifica a escassez de trabalhos. A título de amostragem, em uma varredura pelos acervos digitais de teses e dissertações de duas das principais universidades brasileiras, USP e UNICAMP<sup>13</sup>, não fo-

<sup>12</sup> Rojo (2000); Antunes (2003, 2007); Bunzen e Mendonça (2006).

<sup>13</sup> Acesso às bibliotecas digitais em agosto de 2008.

ram encontrados trabalhos específicos sobre a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e o Ensino Médio profissionalizante. O que se tem, na quase totalidade dos casos, são investigações como a encontrada no acervo da USP, na qual se desenvolve uma análise discursiva dos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental<sup>14</sup>.

Bunzen e Mendonça (2006), no capítulo intitulado Sobre o ensino de língua materna no Ensino Médio e a formação do professor, já apontavam para o quadro de escassez de investigações concernentes ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Segundo os autores, o que existe é uma quantidade considerável de estudos com foco nas realidades do Ensino Fundamental I e II, enquanto o Ensino Médio carece de pesquisas direcionadas para a compreensão das razões pelas quais as competências desenvolvidas pelos alunos, referentes ao campo da linguagem, ainda não

<sup>14</sup> Nunes (2007).

atingiram um nível satisfatório, de acordo com os resultados de mecanismos de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>15</sup>.

Outro aspecto também ressaltado por Bunzen e Mendonça (2006) é a consideração da natureza fragmentária como ponto central para a compreensão dos problemas que envolvem o Ensino Médio. Para eles, a própria organização desse nível de ensino, ora voltada para o Ensino Superior, ora para o mercado de trabalho, fez aflorar um viés dicotômico cuja influência reverbera fortemente nas práticas de ensino das várias disciplinas.

Trata-se, este, de um aspecto ao qual se remeterão as discussões deste trabalho, tanto no que se refere à perspectiva de integração do Ensino Médio, proposta pelo IFRN, quanto no que se refere ao papel da discipli-

Não objetivamos, neste trabalho, buscar compreender as razões do baixo rendimento dos alunos, evidenciado pelos mecanismos oficiais de avaliação.

na Língua Portuguesa nessa realidade de integração.

Diante desse cenário, e considerando que um dos princípios norteadores do Ensino Médio ministrado no IFRN é a integração entre as disciplinas ditas de formação geral, como é o caso de Língua Portuguesa, e as orientações para o exercício profissional, defendemos que esta pesquisa vem preencher esse espaço do debate acadêmico.

Ainda é importante destacar a orientação do Ministério da Educação no sentido de sepultar propostas de ensino cuja orientação insista no artificio de negar tal visão integradora. Nesse sentido, o MEC afirma, em documento intitulado *Uma concepção para o Ensino Médio*:<sup>16</sup>

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico,

<sup>16</sup> Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=195%Aseb-educacao-basica. Acesso em: 31 ago. 2010.

entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua dos conhecimentos. As relações nas unidades escolares, por sua vez, expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser permanentemente recriadas, a partir de novas relações e de novas construções coletivas, no âmbito do movimento socioeconômico e político da sociedade. (BRASIL, 2010).

No que concerne à nossa área de reflexão acadêmica, o espaço a ser preenchido, considerando-se a própria natureza do objeto deste estudo, que proporcionará uma reflexão sobre a disciplina Língua Portuguesa no contexto específico da educação profissional de nível médio, insere-se na área de estudos da Linguística Aplicada.

Trata-se de uma área de pesquisa cujos limites de investigação vêm sendo ressignificados. Para Lopes (1998), fazer Linguística Aplicada é estudar práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos. Mais recentemente, Lopes (2007), em uma palestra realizada durante o I CONEL,17 conceituou a Linguística Aplicada como sendo uma área de estudo cujo objetivo é criar inteligibilidade nos problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central.

Entendemos, no caso deste trabalho, o ensino de Língua Portuguesa como uma prática social que, por estar inserida em um contexto de formação profissional, objetiva apresentar a linguagem como ferramenta primordial para se compreender o mundo no qual os

<sup>17</sup> Lopes (2007).

futuros profissionais de nível médio, nas suas respectivas áreas de atuação, serão inseridos.

Além disso, investigar como essa disciplina se apresenta nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio e como os sujeitos nela envolvidos, participantes de um ensino profissionalizante, a percebem exige um campo de reflexão transcendente aos limites disciplinares.

Assim, buscaremos a compreensão dessa e de outras questões que surgirem ao longo desta pesquisa, numa interface com discussões de outros campos de saber das Ciências Humanas, uma vez que os sujeitos envolvidos são alunos e professores que, por meio da linguagem, buscam compreender a contemporaneidade.

O caminho a ser desbravado na busca de respostas tomará como guia as seguintes questões:

- Qual o perfil da disciplina Língua Portuguesa nos documentos que regem o Ensino Médio?
- · Os dizeres de alunos e professores sobre a dis-

ciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio do IFRN, revelam uma sintonia com as diretrizes propostas pelos documentos oficiais?

 Como alunos e professores veem a relação entre a disciplina Língua Portuguesa e a formação profissional?

Tais questões apontam para objetivos a serem perseguidos ao longo da investigação, quais sejam:

- Traçar, a partir dos PCNEM e das OCEM, um perfil da disciplina Língua Portuguesa na realidade do Ensino Médio profissionalizante do IFRN.
- Identificar a sintonia entre os dizeres de alunos e professores sobre a disciplina Língua Portuguesa e as diretrizes para essa disciplina propostas nos documentos oficiais.
- Identificar as percepções de alunos e professores sobre a relação entre o ensino de Língua
   Portuguesa ministrado no IFRN e a formação

#### profissional.

Para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, tomamos como empiria, primeiramente, os posicionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa no nível médio contidos em documentos oficiais. Nesse caso, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no seu volume dedicado à área de Códigos e Linguagem, especificamente o capítulo destinado ao ensino da língua materna e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, também no capítulo referente a essa disciplina. Além desses documentos, faremos remissão ao Projeto de Ensino de Língua Portuguesa implantado no IFRN — que serve como parâmetro para o ensino atualmente desenvolvido na instituição — e aos programas de disciplina implantados nas três séries do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Outro conjunto de informações a serem subme-

tidas à análise advirá de questionários aplicados aos alunos concluintes do Ensino Médio Integrado, ingressantes em 2005, e aos professores que ministraram a disciplina Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino. Esses alunos estão matriculados nos sete cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFRN em 2005: Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Geologia e Mineração, Controle Ambiental, Informática e Turismo.

Consideramos necessário ressaltar que, diante desse conjunto de informações, o foco principal da análise incidirá sobre os posicionamentos dos alunos. Nesse sentido, observamos que não se trata de uma ênfase guiada pelo aspecto quantitativamente superior dos posicionamentos dos discentes, mas de uma opção resultante da variedade de pontos de vista advindos das respostas elaboradas pelos alunos.

A análise desse material empírico, por se propor a compreender uma realidade específica do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRN, insere-se no paradigma qualitativo. Buscamos, nessa investigação, o preenchimento de uma lacuna nas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa que contemple o papel dessa disciplina na educação profissional de nível médio.

O olhar a ser lançado sobre o conjunto de informações selecionadas, que constitui o corpus desta pesquisa, tomará como orientação os princípios teórico-metodológicos oriundos do pensamento de Mikhail Bakhtin. Como pretendemos trabalhar com dizeres de alunos e professores, via respostas de questionários, entendemos que não se pode perder de vista o fato de esses sujeitos serem produtores de textos. Para Bakhtin (1997a), os textos são considerados como objetos de estudo, por excelência, das Ciências Humanas e, portanto, quaisquer que sejam os objetivos pretendidos nessa área, eles têm de ser considerados como ponto de partida.

Buscando posicionamentos de alunos, professores e

das vozes constantes nos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no nível médio, este trabalho tomará esses posicionamentos como enunciados, uma vez que se tratam de produções verbais revestidas de uma intenção dentro de uma cadeia comunicativa.

O processo de compreensão dessas vozes será pautado no princípio dialógico, pois os elementos valorativos contidos nos posicionamentos serão postos em confronto e, desse diálogo, emergirão os sentidos a serem buscados. Estaremos diante de produções verbais, mas, já que as relações dialógicas, conforme Bakhtin (1997a), não existem no sistema da língua, a busca pelo contexto sócio-histórico desses enunciados torna-se imprescindível. Sendo assim, reflexões acerca da contemporaneidade na qual ecoam essas vozes, tomando-se como aporte autores como Bauman (1999, 2001, 2005, 2008) serão invocadas, assim como o debate em torno da integração entre o Ensino Médio e a formação profissional promovido pelos estudiosos da Educação, dentre eles Kuenzer (2000), Ciavatta (2005) e Frigotto (2005).

A proposta de trabalho aqui exposta encontra-se dividida em cinco partes: primeiramente, esta introdução, na qual apresentamos o objeto de estudo, seguido de uma justificativa, a qual tece considerações acerca da necessidade de se lançar um olhar científico sobre esse objeto, inserindo-o no campo de investigação da Linguística Aplicada. Como elementos direcionadores da investigação, são apresentadas as questões de pesquisa, seguidas dos objetivos correspondentes e do viés teórico-metodológico sobre o qual assenta-se toda a reflexão.

Seguem-se à introdução quatro capítulos configuradores do trabalho. O primeiro trata do ensino de Língua Portuguesa diante da realidade da integração proposta pelas discussões que envolvem o Ensino Médio profissionalizante. Nesse percurso, procuramos trazer à baila discussões sobre o Ensino Médio profissionalizante, tomando-se como foco a disciplina Língua Por-

tuguesa e a sua relação com a educação profissional ministrada no IFRN. O segundo pauta-se na relação entre a concepção bakhtiniana de linguagem e a visão de sociedade ancorada na fluidez, traçando-se, a partir daí, um percurso teórico-metodológico delineador da pesquisa. O terceiro apresentará os posicionamentos contidos em documentos oficiais acerca do ensino da disciplina Língua Portuguesa. Por fim, o quarto fará uma análise dos posicionamentos de professores e alunos que atuam no Ensino Médio Integrado do IFRN, a partir da sua implantação em 2005, relacionando essas vozes com as visões de sociedade em voga, e com a concepção de linguagem que as permeiam.

Ailton Dantas de Lima

No meu ponto de vista, o aproveitamento é significativo. O fato de ter exercitado o hábito de falar sobre vários temas dentro do grupo escolar serve de ferramenta para conquistar meu espaço no mundo. Como prova disso posso citar a entrevista do meu primeiro estágio; foi necessário que eu me utilizasse de muitas coisas aprendidas em sala de aula, por exemplo: que tipo de linguagem seria a mais apropriada, que tipo de palavras não usar etc. Não apenas isso, hoje aonde quer que você vá é exigido que se tenha facilidade de falar em público e domínio da língua. Então, eu posso dizer com convicção que o aprendizado nas aulas é e continuará sendo uma força que me ajuda e ajudará ainda mais a estar inserida de forma cômoda nesse mundo que está sendo descoberto por mim.

(Aluna do curso de Mecânica)

# 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando-se que as reflexões acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional assentam-se sobre o dilema de superação de uma visão dicotômica entre proporcionar ao aluno uma formação geral de caráter propedêutico ou oferecer-lhe uma formação estritamente profissional, pensamos como as atividades de Língua Portuguesa, aqui concebidas como centradas na leitura e produção de textos, podem vir a colaborar para a superação de tal visão dentro dessa modalidade de ensino.

Ao traçarmos um breve quadro das reflexões sobre essa modalidade de ensino, observamos que tais reflexões são perpassadas pela relação entre educação e o mundo do trabalho. Em um artigo intitulado "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de

identidade", Ciavatta (2005) afirma que proporcionar uma formação integrada significa pôr fim à dicotomia entre a ação de executar e a ação de pensar. Partindo dessa consideração, a autora estabelece como base conceitual da discussão a assertiva de que o aluno do Ensino Médio deve ser formado para ler o mundo e atuar como cidadão pertencente a uma sociedade.

Executar e, ao mesmo tempo, pensar e atuar como cidadão. É preciso indagar como professores e alunos envolvidos na disciplina Língua Portuguesa se veem diante dessas exigências.

Para compreender por que essa indagação ainda se configura como dilema, Ciavatta (2005) apresenta o percurso histórico do debate em torno da formação integrada. Inicialmente, é posto que a visão dualista do ensino, no Brasil, tem início na década de 40, com o crescimento do setor produtivo e das profissões. A partir daí, mantém-se, até os dias atuais, a luta para que, além da aprendizagem operacional, seja dada ao aluno

uma formação política e cultural. Em seguida, a autora faz uma comparação entre a formação integrada que é estruturada em países latino-americanos e a oferecida nos países desenvolvidos. Segundo Ciavatta (2005), no caso do Brasil, não há uma cultura que considere a integração como valor.

Saindo do percurso histórico, a autora tece críticas à política de universalização da educação brasileira. Para ela, os PCNEM, ao atropelarem a elaboração de propostas curriculares participativas, impedem que se resgate o sentido transcendente da educação, mantendo, assim, a natureza mecanicista tanto da educação propedêutica quanto da formação profissional.

Outro estudo que trata da relação entre Ensino Médio e o mundo do trabalho é de Kuenzer (2000). Em sua obra, a autora questiona se a proposta curricular para o Ensino Médio responde às exigências do mundo do trabalho, para quem ela está voltada. Vale ressaltar que, para fins de investigação, o interesse recairá pon-

tualmente sobre a primeira parte do questionamento, estabelecendo-se uma relação com o ensino de Língua Portuguesa. Após esses questionamentos, são elencados argumentos que vão sustentar uma resposta negativa ao que foi questionado.

O primeiro argumento assenta-se na ideia de que a integração entre educação e o mundo do trabalho não é uma questão apenas pedagógica, mas se relaciona com as próprias mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nessa nova realidade, em vez de formas de fazer, exigem-se ações que possibilitem a articulação entre o conhecimento científico, as capacidades cognitivas superiores e a capacidade de intervenção crítica e criativa em um mundo que exige soluções rápidas. Nesse mundo, o aluno deve ser capaz de lidar com as incertezas, não para moldar-se a elas, mas para agir diante delas.

O argumento seguinte faz uma crítica direcionada à política de educação profissional do Brasil, implementada a partir de 1996, apontando-a como ratificadora de

uma desigualdade entre aqueles mais abastados, que terão direito a uma educação científica e tecnológica de alto nível, e os menos competentes, que apenas terão a formação fundamental complementada por uma formação profissional rápida.

No terceiro argumento, a autora parte do fato de que há desigualdades e diferenças na relação entre o jovem e o mundo do trabalho. Sendo assim, para se superar essas desigualdades, o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos de cada área de conhecimento deveria ser complementado por formas tecnológicas. Essa parte da argumentação é concluída com a afirmação da autora de que a nova finalidade do Ensino Médio é elaborar uma nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura - isto é, deve ser geral sem ser genérico, incorporar o trabalho sem ser profissionalizante no sentido estrito.

Por fim, Kuenzer (2000) argumenta que, se o Ensino

Médio é voltado para o trabalho, será que o trabalho é a vida? Para a autora, essa visão de Ensino Médio, mesmo correta, apresenta problemas, pois uma visão muito geral de trabalho - excluído da manifestação concreta e histórica do capitalismo - corre o risco de produzir um Ensino Médio que não serve para coisa alguma, em que todos os conteúdos são formação para o trabalho, voltando-se, novamente, para uma versão propedêutica e livresca. Segundo Kuenzer (2007, p. 39), o trabalho deve ser entendido como "práxis humana". Nessa concepção, todas as ações do indivíduo têm por finalidade transformar a realidade na qual está inserido. Sem essa orientação, a educação não propiciará as condições necessárias à nossa existência. Dessa forma, neste trabalho, quando nos referimos à relação entre a disciplina Língua Portuguesa e o mundo do trabalho, estamos vislumbrando uma relação que exclui visões que defendem uma natureza instrumental para essa disciplina. A afirmação de Kuenzer (2007), a seguir, explicita essa nossa

#### tomada de posição.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas

para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Isso porque, no atual estágio da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social. (KUENZER, 2007, p. 39).

### 2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFRN: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história do ensino de Língua Portuguesa no

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte tem como divisor de águas o início da década de 80. Nesse período, alguns membros do corpo docente dessa disciplina na instituição já demonstravam inquietude — a se considerar a abertura política que começava a ser vislumbrada pela sociedade brasileira, o que significava, inevitavelmente, abertura para novos discursos — diante da improdutividade das aulas de Português cujo foco eram as discussões acerca da estrutura da língua, ou seja, as tradicionais "aulas de gramática".

Tal preocupação dos professores era fruto de sopros teóricos oriundos dos estudos linguísticos em franca evidência no período. As publicações resultantes de pesquisas acadêmicas apontavam para um ensino de língua materna que tomasse não mais a frase como unidade de análise, mas o texto.

Assim, surge, em 1986, o projeto de ensino de Língua Portuguesa intitulado "Sistematização de uma prática de leitura na ETFRN"<sup>18</sup>. A proposta tinha como principal objetivo um ensino centrado na leitura e produção textual. Isso não significava, porém, como se chegou a cogitar na época, um descarte de análises de aspectos estruturais da língua. Esses aspectos passaram a ter um papel complementar, evocados apenas em situações de uso do chamado padrão culto.

A busca por um aporte teórico que respaldasse o trabalho a ser desenvolvido fez com que o grupo lançasse as âncoras a autores como Marcuschi (1983) e Kato (1987). Do primeiro, veio a percepção de que apenas a análise no nível da frase não dá conta da textualidade. Foi adotada, então, a concepção, considerada provisória por esses autores, de linguística de texto, como sendo o estudo das operações linguísticas que regem a produção, construção, funcionamento e recepção de textos

O projeto de ensino teve sua sistematização corporificada em um trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Linguística Textual, datado de 30 de julho de 1988. O curso foi oferecido pelo Departamento de Letras da UFRN, e o trabalho teve como autores os professores Almira Silva Dantas, Janice Azevedo Silva, Josué Gonçalves e Maria Emília Guedes Gonçalves.

escritos e orais. Do segundo, extraiu-se a visão de que o ato de ler e escrever são atos comunicativos verbais, os quais envolvem uma relação cooperativa entre o emissor e o receptor.

Inicialmente, considerando-se o fator exequibilidade, apenas os alunos que cursavam os semestres 1 e 2 foram incorporados ao projeto. Posteriormente, o trabalho foi estendido ao 3º semestre. Um aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à tomada de decisão por parte dos professores de personalizar todo o material instrucional a ser fornecido durante as aulas. Essa opção dos docentes procurava maximizar a autonomia pedagógica, evitando, assim, a tendência de se orientar por receitas pré-estabelecidas.

É claro que uma mudança de perspectiva no tratamento de um objeto de ensino, no caso a língua, requer uma mudança de postura teórica. E essa foi a dificuldade encontrada para a execução do projeto, uma vez que se constatou um embasamento incipiente do

grupo frente aos avanços teóricos dos estudos linguísticos. Diante disso, em 1988, a então ETFRN viabilizou a participação dos seus professores de Língua Portuguesa em um curso de especialização em Linguística Textual, em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O curso veio propiciar um momento de definições teórico-metodológicas. Partindo-se do suporte teórico da Linguística Textual, foram desenvolvidas estratégias metodológicas tomando-se o texto, nos aspectos concernentes à leitura e à produção, como unidade de análise. Abordavam-se, na construção dos sentidos das produções textuais, os fatores responsáveis pela textualidade: a contextualização, a coesão, a coerência.

Dessa fase inicial, em consonância com o desenvolvimento das investigações no campo dos estudos da linguagem, o projeto, ao longo dos anos, incorporou conhecimentos de outras disciplinas além da Linguística Textual, tais como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Semântica Argumentativa.

Em meados da década de 90, com a implantação de uma nova proposta curricular que previa a utilização da linguagem oral e escrita como imprescindível na formação profissional do técnico de nível médio, o projeto é ampliado para contemplar um trabalho de produção textual na modalidade oral da língua portuguesa. Entra em cena o objetivo de desenvolver uma competência comunicativa diante das diversas situações de comunicação do cotidiano, sejam elas orais ou escritas. Assim, além de textos representativos da linguagem literária, que compõem, tradicionalmente, o exemplário das aulas de língua materna, passaram a ocupar esse cenário textos como bilhetes, convites, bulas, relatórios, textos publicitários, notícias, artigos jornalísticos. Além disso, atividades como as exposições orais começaram a ganhar o status de atividade avaliativa.

### 2.2.1 A proposta de ensino de Língua Portuguesa em vigor no Ensino Médio Integrado do IFRN

Decorrente dessa busca por estar em sintonia não apenas com os avanços das discussões advindas dos estudos da linguagem mas também com as mudanças no mundo do trabalho, a versão atual da proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN se ancora, fundamentalmente, em três documentos oficiais: o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP)19, em vigor desde 2005; os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), publicados, inicialmente, em 1999; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006. Em âmbito mais geral, essa proposta ampara-se, ainda,

O Projeto Político Pedagógico do IFRN teve seu processo de consolidação iniciado em 1994, com a elaboração da Proposta Curricular da então ETFRN. Em 1999, é implantada uma reestruturação curricular, decorrente da regulamentação instituída pelo Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. (BRASIL, 1997). Em 2004, como consequência de uma complexa situação interna, configurada depois da transformação das escolas técnicas federais em CEFETs e das políticas educacionais de cunho neoliberal implantadas em nosso país, foi realizado um trabalho de redimensionamento da ação educacional, sistematizado como Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção.

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 36, I, em que se entende a disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio, como instrumento de comunicação, como ferramenta possibilitadora do acesso ao conhecimento e como saber imprescindível ao exercício da cidadania.

de língua, de linguagem e de práticas; e a opção por

Permeia esses três pilares o princípio de que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, e que é só por intermédio dela que ele pode refletir sobre si mesmo: um entendimento de que as relações entre mundo e linguagem não apenas são convencionais, como também nascem das demandas da sociedade e de seus grupos sociais, das transformações pelas quais estes últimos passam em razão de novos grupos emergentes de novas demandas. Nessa perspectiva, todo e qualquer texto se constrói na interação.

Não há, na linha de raciocínio dessa proposta, uma relação direta entre o mundo e os diferentes sistemas semióticos, uma vez que os conhecimentos são elaborados via formas de linguagem num processo de interação entre instituições sociais (família, grupos de amigos, trabalho, igreja etc.). É nesse processo que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e da linguagem. É nesse processo também que a língua é compreendida como uma das formas de manifestação

da linguagem, mais um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

Os procedimentos metodológicos decorrentes desses pressupostos materializam-se quando se põe em evidência a inter-relação entre as formas linguísticas, seus usos e suas funções. Ou seja, o papel da disciplina Língua Portuguesa, no currículo do Ensino Médio Integrado do IFRN, é promover o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, o que sinaliza a necessidade de abordagens interdisciplinares em sala de aula. Dessa forma, as práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa devem sempre levar em conta as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação dos quais emergem. Trata-se de uma visão integradora que procura entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua.

Na compreensão da proposta de ensino de Língua Portuguesa do IFRN, o trabalho com a língua e a linguagem não pode privilegiar um uso eleito como o correto por um determinado grupo social, mas deve investir na reflexão sobre os vários conjuntos de registros linguísticos (em sua variedade social, espacial, temporal, estilística etc.), sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua.

Esses três pilares a que fizemos referência compõem o que a proposta apregoa ser a orientação por meio da qual podemos garantir, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, uma escola inclusiva e aberta à diversidade, uma escola que não se atenha apenas ao estudo da forma linguística, mas abra-se para a multiplicidade de sentidos da qual essa forma pode ser revestida. Trabalhar com a língua nessa perspectiva significa não a conceber como algo exterior ao sujeito que a usa, algo formal e estável, desprovido de fatores de ordem sócio-histórica.

Em consonância, portanto, com essas orientações teórico-metodológicas, inferimos que a equipe de Língua Portuguesa do IFRN pauta o seu trabalho pedagógico em práticas que contemplam a diversidade das manifestações da língua e da linguagem. Isso requer que os alunos da instituição sejam expostos a uma diversidade de gêneros textuais (dos de feitio mais simples aos de feitio mais elaborado), de registros de linguagem (dos mais informais, sejam eles orais ou escritos, aos mais formais) e de pontos de vista (inclusive os não hegemônicos) sobre temáticas em evidência na contemporaneidade. Somente assim o educando pode ter acesso à problematização das mais diversas vozes sociais. Enfim, a proposta sugere que, para a consolidação de uma metodologia alicerçada nesses pilares, é necessário que os textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, espelhem a língua em uso sócio-histórico, tanto refratando quanto refletindo a realidade, e que o aluno, de forma crítica e lúdica, possa vivenciar situações multifacetadas de leitura e de escritura.

## 2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VOZES QUE ECOAM

O ensino de Língua Portuguesa — e lá se vai um tempo considerável — tem sido objeto de muitas reflexões. Essas, longe de serem meros impressionismos, são estudos solidamente fundamentados e que, infelizmente, apontam para um diagnóstico convergente e configurador de uma realidade desanimadora: o ensino dessa disciplina se vê envolto em um labirinto no qual não se consegue encontrar a ponta do fio de Ariadne.

Suassuna (2007), ao realizar uma breve revisão de estudos que ocorreram mesmo antes dos estudos linguísticos propriamente ditos — passando pelo renascimento até o século XX —, demonstra as raízes

da nossa tradição gramatical: o privilégio de formas linguísticas de prestígio contraposto à marginalização de formas ditas vulgares. Partindo dessa constatação, a autora a relaciona ao modelo de escola pelo qual se encaminha a pedagogia da língua. Para ela, aí se encontra a origem da crise existente no ensino de Língua Portuguesa.

Essa crise, ainda segundo a autora, reverbera em vários aspectos que envolvem a dinâmica do processo ensino-aprendizagem da disciplina. O primeiro deles diz respeito aos manuais didáticos, uma vez que estes são pautados na dicotomia entre formas certas e formas erradas. Tal visão persiste até os dias atuais, ancorada nas gramáticas que, por sua vez, tendem a atribuir ao português uma homogeneidade que é estranha a qualquer idioma.

Um segundo aspecto revelador da crise aqui mencionada, apontado por Suassuna (2007), é a expansão dos meios de comunicação que não privilegiam o có-

digo escrito. Para a autora, a perda da hegemonia do texto escrito em meio a uma profusão de novos códigos originados pelas novas tecnologias chocou-se com as práticas escolares dominantes. Diante disso, a autora sugere que o ensino de língua materna mergulhe nessa torrente de novos códigos para entrar em sintonia com as transformações da sociedade.

Outro ponto posto em evidência é o denominado e já tão questionado ensino de redação. Conforme a autora, esse é um aspecto também atingido pelo afã da homogeneidade linguística apregoada pelas gramáticas. Isso se revela quando, nas escolas, é comum se deparar com produções textuais despidas da natureza dialógica, intersubjetiva e histórica, inerente ao processo de escrita. Como consequência, o ensino da ortografia — questão imbricada às convenções da língua —, materializadora dessa escrita, termina por ser resultante da eleição de uma modalidade linguística-padrão em detrimento de outras, ditas "sem prestígio". Superar essa visão, con-

forme a autora, requer perceber a língua como resultado de um processo sócio-histórico, o qual justifica o uso de determinadas convenções ortográficas.

Essa forma de olhar o texto escrito, apregoado nas tradicionais aulas de redação, também se reflete nas aulas de leitura. Estas, para a autora, se traduzem em práticas excludentes, resultantes de uma atividade de leitura assentada sobre uma concepção homogeneizadora de linguagem. Tal concepção, de acordo com Suassuna (2007), atinge até mesmo o estudo do vocabulário, quando, na maioria das situações, banem-se palavras taxadas de gírias, neologismos, estrangeirismos...

Como consequência de todo esse quadro traçado para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a autora aponta o reducionismo que há na relação entre a língua e seus usuários. Esse reducionismo é traduzido por atividades escolares inibidoras da criatividade e da espontaneidade; uma prática de mera reprodução, a qual acarreta uma visão do mundo como algo acabado,

artificial e, portanto, distante da vida.

Detectado o problema, a autora faz um passeio pelas teorias linguísticas, observando os avanços introduzidos por cada uma e relacionando-os a possíveis contribuições que possam proporcionar mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Feito isso, é estabelecido um direcionamento argumentativo: comprovado o fracasso do ensino de Língua Portuguesa, surgem os estudos linguísticos que, no seu processo evolutivo, possibilitaram a contemplação da natureza conflitante e contraditória da linguagem.

Nesse estudo de Suassuna (2007), percebemos a importância que os estudos linguísticos adquirem no processo de mudança de percepção dos fenômenos da língua. E isso, se bem articulado, poderá interferir positivamente nas maneiras de se conceber o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, a autora alerta para o fato de que, se a escola não se mantiver em sintonia com as exigências que a sociedade faz ao ensino, po-

derá fracassar no seu intento transformador, por mais que as pesquisas avancem. Pensamos ser essa a perspectiva que deve permear, sobretudo, a disciplina Língua Portuguesa na educação profissional. Então, um ensino de língua, para estar em consonância com o mundo, deverá ser direcionado para o real funcionamento dessa língua na vida das pessoas.

Essa inquietude em relação ao ensino de Língua Portuguesa também é evidenciada em Antunes (2003). Partindo das dificuldades já reconhecidas por professores e pesquisadores envolvidos com o ensino da disciplina, a autora expõe alguns suportes teóricos, os quais julga como referências imprescindíveis para transformar as práticas de ensino do nosso idioma em algo relevante e eficiente. Ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, demonstra preocupação com o distanciamento entre esse ensino e a realidade do funcionamento das práticas de linguagem. Para Antunes (2003, p. 30),

Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também — equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com "encontros de pessoas em atividades de linguagem" e, muito menos ainda, com "encontros de interação", nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade.

Se esse equívoco permeia o processo de ensino--aprendizagem de Língua Portuguesa, é pertinente pensarmos nos sujeitos envolvidos nesse processo. É preciso pensarmos, também, que tanto professores quanto alunos estão inseridos em uma realidade que parece exigir cada vez mais uma ampliação das possibilidades de interação por meio da linguagem.

Dentre tais possibilidades de interação, em consonância com os objetivos deste trabalho, está a relação entre o aprendizado das situações de interação em língua portuguesa por sujeitos que recebem uma formação orientada para o exercício profissional e as perspectivas que esses sujeitos constroem em relação a essa disciplina. Para Antunes (2003, p. 66), no momento em que a escola optar por um ensino de Língua Portuguesa que dê conta das diversas situações de interação, ela "terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs".

## 2.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FACE ÀS EXIGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE

A discussão em torno da negativa de uma visão dicotômica entre educação e o mundo do trabalho

não ocupou apenas estudiosos da área de educação. No campo dos estudos da linguagem têm-se reflexões como em Geraldi (1996). Ao discutir a função das atividades de leitura em cursos de formação técnica, o autor chama a atenção para o fato de que nem as práticas de leituras escolares generalizantes, nem a insistência em um aparente conflito existente entre a formação técnica e a formação humanística parecem ser suficientes para superar tal visão dicotômica. Nesse percurso, Geraldi (1996), ao criticar as práticas de leitura tradicionais, discrimina-as de acordo com o caminho seguido: a) o texto transformado em objeto de leitura vozeada; b) o texto transformado em objeto de uma imitação; c) o texto transformado em objeto de uma fixação de sentidos. Para o autor, trata-se de práticas que reificam o leitor, não estabelecendo relações com o mundo vivido pelo aluno. O desafio que se apresenta é o de trabalhar a leitura, em cursos técnicos, sem reduzi-la a uma natureza instrumental.

É proposto, então, que voltemos o olhar para as atitudes dos leitores na relação com os textos no dia a dia: ler em busca de respostas, ler para escutar o texto, ler para construir outros textos, ler apenas por fruição... Esses são os objetivos por meio dos quais os leitores concretamente se relacionam com os textos que, conforme o autor, deveriam servir de inspiração para as atividades de leitura escolar.

Voltando-se para o suposto conflito entre a formação técnica e a formação humanística, Geraldi (1996) sustenta se tratar de um dilema de dois caminhos que não se entrecruzam. De um lado, professores de cursos profissionalizantes, temendo a formação de cidadãos insensíveis pelo predomínio da técnica, reduzem as atividades de leitura ao texto literário. Do outro, professores de cursos profissionalizantes, visando a uma relação direta com as exigências do mundo da técnica, reduzem a leitura a textos técnicos.

O autor defende que essas duas posturas não são

excludentes. Excluir uma delas seria a perpetuação de diferenças. Diante disso, é coerente pensar que, face às exigências do mundo do trabalho, há uma demanda por leitores e produtores sofisticados de textos. A sofisticação das novas tecnologias não exigiria um leitor sofisticado de textos técnicos? E o manuseio de conceitos que subjazem a esses avanços tecnológicos não exigiria uma relação sofisticada com a linguagem? A resposta afirmativa a essas indagações põe por terra qualquer tentativa de oposição entre formação humana e formação técnica. Trata-se, de acordo com Geraldi (1996), de um falso dilema.

O caminho até aqui traçado – desde como os PC-NEM pensam a língua portuguesa no Ensino Médio, as características dessa disciplina postas pelas Orientações Curriculares voltadas para esse nível de ensino, passando pelas discussões do que seria uma formação média integrada a uma formação profissional – evidencia que resquícios de dicotomias que ainda pairarem sobre qualquer trabalho com a linguagem precisam ser superados, seja para o desenvolvimento das competências – elencadas nos PCNEM – ou para promover a integração entre o mundo da escola e o mundo do trabalho.

Na perspectiva de discussões que consideram a inserção do ensino de Língua Portuguesa no quadro de exigências do mundo contemporâneo, têm-se trabalhos pautados numa concepção de linguagem que vai ao encontro de tais exigências. Dentre eles, pode-se citar as reflexões de Oliveira (2007). Embora o foco desse trabalho esteja na formação do docente de Língua Portuguesa, trata-se de uma formação embasada no princípio de que

Na contemporaneidade, exige-se que a escola colabore com a construção de cidadãos competentes, críticos, capazes de enfrentar situações não previsíveis, que façam uso da ciência para resolver problemas, portanto, subjetividades que transi-

tem bastante à vontade em situações de instabilidade, lidando com as incertezas, com a fragmentação, deslocando-se de um lado para outro, em um mundo inundado pela imagem e pela expansão do conhecimento. (OLIVEIRA, 2007, p. 293).

Destacamos, assim, a consonância existente entre essa assertiva e a linha de pensamento que permeia os debates aqui apresentados em torno das propostas de uma formação escolar integrada ao mundo do trabalho.

Sobre essa integração, Ferreira e Garcia (2005), ao discorrerem sobre a proposta de um currículo integrado, afirmam que

[...] a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não

mais o mercado de trabalho. Esse currículo deve espelhar os conflitos, ambiguidades e contradições das mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais. A discussão do mundo do trabalho deve estar assentada em sua complexidade, nas relações sociais na escola e no trabalho e, além disso, nas outras dimensões que fazem parte da vida humana, como a cultura e a arte. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.168).

Essa visão de Ensino Médio integrado, no qual está inserida a disciplina Língua Portuguesa, requer, como vemos, uma reflexão sobre a complexidade desse mundo em que os usuários dessa língua estão inseridos. Há alguns trabalhos que também apontam nessa direção. Freitas (2000) faz uma análise, a partir do discurso de adolescentes, das novas formas de escrita e leitura que são vivenciadas por eles na con-

temporaneidade, e observa que tais formas passam por mudanças profundas. Diante da constatação de Freitas, pensamos ser relevante reconhecer as vozes dos sujeitos envolvidos nesse redemoinho de transformações. No caso deste trabalho, fazemos referência a alunos e professores envolvidos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Outra reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade encontra-se em Souza e Gamba Júnior (2002). Os autores destacam a necessidade de se indagar sobre o significado da aprendizagem e do conhecimento, levando-se em consideração o momento da sociedade informacional que traz consigo a comunicação em tempo real. Diante disso, sugerem que os processos de criação e produção de conhecimento sejam vinculados a posturas mais adequadas a essa nova realidade. Mais adiante, os autores acrescentam que

[...] a transformação dos modos como circula o saber é a questão fundamental na atualidade, exigindo das gerações precedentes um esforço para incorporar novos hábitos de produção de conhecimento que escapam dos lugares sagrados – o livro e a escola – que antes continham e legitimavam o saber. (SOUZA; GAMBA JÚNIOR, 2002, p. 111).

Vale ressaltarmos que essa reflexão faz referência ao ensino de leitura e escrita de uma maneira geral. Para fins deste trabalho, as discussões serão voltadas para a realidade da educação profissional.

Olhar a disciplina Língua Portuguesa, nessa realidade, diante das peculiaridades da integração do Ensino Médio à formação profissional já aqui apresentadas, evoca o princípio da dialogia construído pelo teórico russo Mikhail Bakhtin.20 Isso porque as ideias desse pensador são permeadas por conceitos que vão de encontro às visões dicotômicas da realidade. Faraco (1996), sobre o pensamento bakhitiniano, afirma, de maneira quase profética:

<sup>20</sup> Uma rápida explanação sobre a concepção bakhtiniana de linguagem será desenvolvida no capítulo 2 deste trabalho.

O próximo século, certamente, se perguntará como superar o divórcio entre o conhecer e o agir, entre a ciência e a vida, a partir do qual as ciências humanas operam, divórcio decorrente da coisificação do homem, que chegou a criar, por exemplo, uma ciência que tem como objeto a linguagem, esta realidade definidora da humanidade, e que abstrai os falantes, jogando para baixo do tapete (ou para a lata do lixo epistemológico) processos significativos básicos como a polissemia e toda a chamada linguagem figurada. (FARACO, 1996, p. 116).

Esse trecho traduz a essência da contraposição conceitual às formas de pensar pautadas na separação entre teoria e prática e, por analogia, entre educar para a vida e educar para o trabalho. Para Faraco (1996), o dialogismo deve ser entendido como um olhar compreensivo e abrangente do ser, do homem e de seu fazer cultural.

No pensamento bakhtiniano, também encontramos toda uma discussão sobre a produção do conhecimento. Parece que, para atender a tudo o que se postula sobre o ensino de Língua Portuguesa, tanto nos PCNEM quanto nas Orientações Curriculares, como também para pensar o ensino de leitura e produção textual na perspectiva de integração aqui exposta, o pensamento bakhtiniano aponta alguns caminhos. Basta pensar que, para Bakhtin (1993, p. 55),

Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno de pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (tanto estéticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos.

Portanto, para Bakhtin (1996), ciência, arte e vida são inseparáveis. Isso é resultado de uma percepção que vê o ser humano como essencialmente complexo. E são os indivíduos representativos dessa humanidade complexa que estão no Ensino Médio profissional, sendo preparados para atuarem no mundo do trabalho.

Ao pretender formar um indivíduo para atuar numa sociedade complexa, parece ser incoerente pautar-se em uma concepção de linguagem que mascare tal complexidade. Assim, faz sentido pensarmos no perfil da disciplina Língua Portuguesa perante a contemporaneidade que está posta. Sobre a questão da identidade da sociedade contemporânea, o sociólogo Zygmunt Bauman afirma:

Tornamos-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto

para o "pertencimento" quanto para a "identidade". (BAUMAN, 2005, p. 17).

Quando confrontamos as palavras de Bauman (2005) com as práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa, já analisadas por diversos estudiosos da linguagem, percebemos que a visão estrutural e a concepção estanque da língua - infelizmente ainda em voga em grande parte das escolas brasileiras, apesar das orientações curriculares - vão de encontro à ideia da falta de solidez das identidades no mundo contemporâneo. Torna-se necessária, pois, a adoção de uma concepção de linguagem que se coadune com as transformações no campo das relações sociais, que, no nosso tempo, são caracterizadas pela batalha travada na busca pela possibilidade do convívio com a pluralidade de opiniões. Sobre essa batalha, Bauman (2001, p. 123) afirma:

A capacidade de conviver com a diferen-

ça, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de se adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade dos seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais dificil é sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. O projeto de esconder-se do impacto enervante da multivocalidade urbana nos abrigos da conformidade, monotonia e repetitividade comunitárias é um projeto que se autoalimenta, mas que está fadado à derrota. La sociedad en proceso de generación expande su percepción del proceso generativo de la existencia.

Nada hay en esta de lo que pudiera decirse que es absolutamente fijo.<sup>21</sup>

(VOLOSHINOV, 1976, p 133).

## 3.1 REFLETINDO SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

Uma das discussões que perpassam os debates que visam à compreensão do homem e a sua relação com o mundo social diz respeito à questão da identidade. De acordo com Stuart Hall (2006), o momento é de declínio das velhas identidades, reveladoras de um sujeito unificado. O mundo social, hoje, é formado por indivíduos que não mais têm como referência uma ancoragem única e estável com esse mundo.

A sociedade em transformação expande-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer absolutamente fixo nesse processo. (Traducão nossa)

Essa ausência de estabilidade inerente à contemporaneidade requer, segundo Hall (2003), novas metáforas para a compreensão da realidade, para além das metáforas clássicas por meio das quais pensamos as mudanças culturais, cujas bases são as inversões binárias. Ele fornece como exemplo ilustrativo o uso do termo "festival de revolução". Esse termo, afirma o autor, teve um importante significado histórico no imaginário radical. Como, dentro dessa perspectiva metafórica, o social e o cultural eram vistos como "costurados um ao outro" (HALL, 2003, p. 220), pensava-se que uma inversão nas hierarquias sociais, fruto da revolução, gerava, consequentemente, uma inversão de símbolos e valores culturais. Por exemplo, quando a classe oprimida assume o lugar da classe dominante, necessariamente todos os valores simbólicos e culturais dos oprimidos também assumem a posição de dominante. É essa visão estanque, dicotômica dos acontecimentos, que, ainda em tempos recentes, rege o imaginário das transformações sociais.

Diante da percepção de que essa perspectiva metafórica não mais funciona como horizonte para as transformações sociais, Hall (2003) recorre às ideias do pensador russo M. Bakhtin para encontrar, ali, o que propõe ser a nova metáfora da transformação cultural e simbólica.

Nesse sentido, Hall (2003) remete à noção bakhtiniana de carnavalização22 como exemplo de uma nova metáfora da transformação. Ele destaca, nessa noção, o rompimento com as bases de inversões binárias das metáforas tradicionais. Para Hall (2003), na concepção de carnaval de Bakhtin, não se tem apenas a inversão de posições em que o "baixo" ocupa o lugar do "alto",

Conceito desenvolvido por Bakhtin (2002). Nesse texto, ao analisar a obra de Rabelais, Bakhtin aponta que a "não-literariedade" desse autor reside no fato de sua obra não se ajustar aos cânones da arte literária, dominantes a partir do século XVI. Trata-se de uma recusa aos moldes oficiais. "As imagens de Rabelais se distinguem por uma espécie de 'caráter não-oficial', indestrutível e categórico, de tal modo que não há dogmatismo, autoridade nem formalidade unilateral que possa harmonizar-se com as imagens rabelaisianas, decididamente hostis a toda perfeição definitiva, a toda estabilidade, a toda formalidade limitada, a toda operação e decisão circunscritas ao domínio do pensamento e à concepção do mundo". (BAKHTIN, 2002, p. 2).

mas uma transgressão dos limites dessas posições.

Outra referência feita pelo autor às ideias bakhtinianas reporta à obra Marxismo e Filosofia da Linguagem.23 Segundo Hall (2003), ali também se encontram orientações importantes para a construção de novas metáforas da transformação. Para ele, a obra estabelece um caráter definitivamente discursivo da ideologia; rompe com a correspondência entre as classes e a ideia de "linguagens de classe"; antecipa o argumento de que não há simplesmente uma substituição de uma linguagem por outra na luta pelo significado, e sim índices de valor ideológico que são desarticulados e rearticulados dentro do mesmo signo, podendo, portanto, servir a diferentes classes; e ressalta que a ideologia não faz uma alternância entre perspectivas de classe, entre a mais poderosa e a menos poderosa. O que ela faz é intervir no

<sup>23</sup> É conhecida no meio acadêmico a controvérsia acerca da autoria de alguns textos de Bakhtin, dentre eles o Marxismo e filosofia da linguagem. Optamos, de acordo com Faraco (2009), por respeitar as autorias das edições originais. Nesse caso, só serão considerados de Bakhtin os textos publicados sob seu nome. Diante disso, para Marxismo e filosofia da linguagem, consideraremos a autoria de Voloshinov (1976), na sua versão em língua espanhola.

caráter ideologicamente fluido da linguagem, buscando

[...] efetuar o 'corte' da ideologia no 'jogo' semiótico infinito da linguagem, definir os limites e a ordem reguladora de uma 'formação discursiva', para tentar, arbitrariamente, fixar o fluxo da linguagem, estabilizá-la, congelá-la, suturá-la em um significado unívoco. (HALL, 2003, p. 232).

É com essa perspectiva de pensar novos horizontes metafóricos que propomos um olhar sobre esta modernidade, um tempo cujas origens estão assinaladas pelo desejo permanente de manter a ordem e, conforme Bauman (1999), banir tudo que é ambivalente.

Se, de acordo com Hall (2003), o pensamento bakhtiniano nos oferece novas metáforas de transformação e, dentre estas, a visão de que um mesmo signo serve a diferentes posicionamentos, cremos que refletir sobre a ambivalência — e inclui-se aí a ambivalência do signo linguístico — e sua resistência frente ao processo de banimento encampado por preceitos filosóficos que visavam à imposição da ordem é tentar compreender como posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, que lida, por excelência, com o signo verbal, se situam nesta modernidade.

Assim, enveredaremos, apoiados em Bauman (1999), pela discussão de como a ambivalência foi banida da sociedade moderna e da necessidade, atualmente, de invocá-la.

De acordo com esse autor, a organização do pensamento intelectual e do político exigiu sempre a primazia da ordem. Isso significou o estabelecimento de fronteiras bem definidas entre o dentro e o fora, entre quem são os amigos e quem são os inimigos. Não havia, portanto, lugar para a ambivalência.

O significado político desse expurgo da ambivalência se manifesta por meio de leis de deportação daqueles considerados estranhos, por exemplo. Já no que se refere ao conhecimento, isso ocorre quando se desqualifica um campo do saber por ser este considerado incontrolável. Em consequência, tem-se uma sociedade moderna na qual se louvam os discursos de teor depurativo, principalmente os da intelectualidade e os da ciência. A essência da modernidade é, pois, segundo Bauman (1999), alinhada com a ciência moderna, que, por sua vez, nasceu do desejo humano de domar a natureza e as suas imprevisibilidades.

Diante desse quadro, que exprime o caráter ordenador da modernidade, o sociólogo polonês lança a sua visão:

Parece que o único fator realmente capaz de contrabalançar e eventualmente compensar o potencial genocida adormecido nas capacidades instrumentais da modernidade e sua mentalidade racional-instrumental é o pluralismo do poder e portanto o pluralismo de opiniões autorizadas. Só o pluralismo devolve a responsabilidade moral das ações a seu natural portador: o indivíduo que age. (BAUMAN, 1999, p. 60).

O que essa visão instaura é a proposta de se analisar criticamente o teor de univocidade reinante na sociedade moderna, oferecendo-lhe como alternativa o pluralismo de opiniões. Trata-se de uma mudança de perspectiva que traz implicações, as quais são analisadas por Bauman (1999). Para ele,

A unidade de definições e significados, de propósitos, estratégias, critérios de progresso, imagens de perfeição e senso de direção que a mudança está tomando e deve tomar — esse apaixonado anseio da modernidade — é então fadada a não se realizar ou ser completamente varrida da agenda. Em vez disso, um bocado de ambivalência semiótica e axiológica emerge para se tornar uma característica permanente da existência social, em vez de uma transitória falha ainda não consertada. A ambiguidade que a mentalidade moderna acha difícil de tolerar e as instituições modernas se empenham em aniquilar (ambas tirando dessa intenção sua espantosa força criativa) reaparece como única força capaz de conter e isolar o potencial destrutivo genocida da moderNotamos que o posicionamento do autor aponta para o fracasso que foi para a modernidade o esforço para banir a ambivalência. Os sentidos e os valores produzidos em meio às tentativas de ordenamento são cada vez mais ambivalentes. É essa a batalha que parece caracterizar o nosso tempo. Um tempo em que projetos de absorção da heterogeneidade, seja ela de natureza religiosa, cultural ou linguística, tendem ao insucesso.

No âmbito deste trabalho, para a análise que será posteriormente desenvolvida, tomaremos o embate entre ordem e ambivalência restringindo-o às visões sobre a disciplina Língua Portuguesa, ou seja, às vozes sobre essa disciplina em meio à modernidade que está posta.

Nessa batalha de absorção da heterogeneidade, Bauman (1999) alerta para o papel do pensamento universalizante — característico da modernidade — na tarefa de transformar o heterogêneo, o estranho, em uma experiência rotineira. À medida que o estranho se torna

universal, deixa, consequentemente, de ser estranho. Esse apagamento, segundo o autor, anula a perspectiva de redenção. Diante disso, ele vê com cautela o novo status ao qual é alçado o estranho e questiona:

Resta saber em que medida a disseminada aversão aos grandiosos projetos sociais, a perda de interesse pelas verdades absolutas, a privatização dos anseios redentores, a reconciliação com o valor relativo — meramente heurístico — de todas as técnicas da vida, a aceitação da irredimível pluralidade do mundo, em suma, todas essas tendências aflitivas mas estimulantes, em geral enfeixadas sob o nome de pós-modernidade, são consequências duradouras da abolição da estranheza, alcançada com sua elevação à condição humana universal. (BAUMAN, 1999, p. 109).

Essa universalização da estranheza leva o autor a definir a pós-modernidade. Para ele, o que chamamos de pós-modernidade nada mais é do que "uma modernidade que admitiu a impraticabilidade do seu projeto original" (BAUMAN, 1999, p. 110). Assim, vivemos em

uma modernidade que busca se reconciliar com a ambivalência que tanto procurou banir.

Constatada essa nova roupagem para a modernidade, sob o rótulo de pós-modernidade, Bauman (1999) chama a atenção para algumas consequências dela advindas. Uma delas é ausência de sentido para que ocorram revoluções, uma vez que não há mais padrões rígidos a serem preservados em detrimento de outros a serem derrubados. Outra consequência, considerada perigosa pelo autor, é o status de universalidade adquirido pelo que antes era rotulado de estranho. O perigo reside, para Bauman (1999), na acomodação diante desse status, o que pode resultar em um processo de ressurreição dos ideais da modernidade de outrora. Seria, então, conforme Hall (2006), uma recorrência à metáfora das inversões binárias, uma inversão de posições sem, no entanto, haver transgressão de limites.

Diante da possibilidade de se ressuscitar a dominação da ideologia moderna, o autor passa a refletir sobre o que, para ele, é uma armadilha da modernidade para conter a ambivalência: a assimilação.

Referindo-se à etimologia do termo assimilação, que significa, literalmente, tornar semelhante, Bauman (1999) observa que os processos açambarcados por esse termo não preconizavam a convivência com o diferente. E isso passou a ser visto como um processo natural.

O autor esclarece essa naturalização do termo recorrendo ao dicionário e constatando que o uso primeiro da palavra *assimilação* aplica-se ao campo da biologia. As primeiras acepções remetiam a processos de conversão nos quais uma planta ou animal assimilava algo exterior e o tornava idêntico aos seus tecidos ou fluidos. Apenas no século XVIII o significado de *tornar semelhante* ganhou uso geral.

Essa imagem que evoca transformar para se tornar idêntico mostrou-se em sintonia perfeita com as novas práticas sociais da modernidade. Práticas essas que,

conforme o sociólogo polonês, eram impulsionadas pelo ímpeto uniformizador. Ao diferente restaria, pois, a intolerância. Ao analisar o papel da assimilação na modernidade, Bauman (1999, p. 117) afirma: "Na sua essência, portanto, a assimilação foi uma declaração de guerra à ambiguidade semântica, às qualidades sobre ou subdeterminadas."

Para o autor, essa propensão à uniformidade resulta em um comportamento apático e perigoso, que mantém sob o manto de uma aparência pública pacífica as variedades oriundas de conteúdos privados. A diversidade só é vista como virtude enquanto permanecer discreta.

A decorrência disso é um mundo que utiliza a diversidade para se integrar e relega a diferença e a ambiguidade a estratos insignificantes, quiçá inexistentes.

Mesmo diante da força homogeneizadora do processo assimilatório, e a sua pressão para banir a ambivalência das práticas sociais, Bauman (1999) ressalta a inevitabilidade do resgate da natureza ambivalente das relações sociais. Segundo ele,

O mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não gostem que seja assim e tentem a torto e a direito fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba. Mais nada? Muita astúcia foi utilizada e muito veneno destilado em relação à ambivalência — esse flagelo de toda intolerância e de toda pretensão monopolística — para falar de hipóteses, construções ou estações temporárias como se "não passassem de ...". A ambivalência não é para ser lamentada. Deve ser celebrada. A ambivalência é o limite de poder dos poderosos. Pela mesma razão, é a liberdade daqueles que não têm poder. (BAU-MAN, 1999, p. 189-190).

Diante desse quadro que atesta a impossibilidade de existência de um mundo não ambivalente, o que temos hoje, de acordo com Bauman (1999), é a transferência da natureza ambivalente — para fins de enfrentamento

— da esfera pública para a esfera privada. Agora, é da responsabilidade de cada indivíduo apresentar-se com objetividade, com exatidão, reprimindo, assim, a própria essência ambivalente.

Isso, conforme o autor, gera um paradoxo existencial da modernidade, pois, diante de um mundo social impessoal, o indivíduo precisa diferenciar-se, de um modo estável, desse mundo. No entanto, essa diferença necessita da aprovação desse mundo impessoal. É uma individualidade que depende da conformidade social (BAUMAN, 1999). Portanto, em uma modernidade que a princípio procurou banir a alteridade, construir a individualidade depende dos laços sociais.

Essa privatização da ambivalência — e todo o paradoxo daí advindo — trouxe como consequência uma sensação de incompletude e insuficiência dos indivíduos. Mesmo assim, há uma tendência de a sociedade moderna disfarçar a ambivalência. Isso porque essa sociedade só aceita o estranho, o diferente, quando este passa por

um processo de naturalização e, só assim, pode ser encaixado na racionalidade do mundo moderno.

Diante das questões expostas, Bauman (1999) traça um quadro da pós-modernidade que parte do mundo moderno que a precedeu, caracterizando-o como uma época cujo objetivo — pautado na racionalidade e na verdade universal, incluindo-se aí o banimento da contingência e da ambivalência — era a anulação da alteridade por meio do processo de assimilação.

Como alternativa, o autor sugere que devemos aceitar a nossa própria contingência, devemos nos emancipar do discurso dominante que prega o fim da ambivalência. Isso significa ter uma existência na qual as certezas deixam de figurar. É algo que soa herético às nossas mentes modernas, uma vez que, com o fim das certezas, a busca pelo conhecimento parece tornar-se inócua.

No entanto, não será assim encarada se adotarmos a ideia de que nem todo o conhecimento pode ser conhecido. Segundo Bauman (1999, p. 250), "a moder-

nidade só atinge esse novo estágio quando é capaz de enfrentar o fato de que o aumento do conhecimento expande o campo da ignorância [...]".

O autor concorda que os pilares sólidos da sociedade moderna foram benéficos ao pensamento teórico, benéficos para os intelectuais que foram revestidos de autoridade para definirem limites dicotômicos entre o verdadeiro e o falso, o conhecimento e a opinião. No entanto, isso não serve a um mundo marcado pela contingência. Para ele, a sobrevivência no mundo da contingência só é possível se "cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária de sua própria preservação". (BAUMAN, 1999, p. 271).

Ou seja, é preciso exercitar a solidariedade em vez da mera tolerância, a qual nos é mais cômoda por ser de natureza egocêntrica e contemplativa. A solidariedade implica "entrar na luta em prol da diferença alheia." (BAUMAN, 1999, p. 271).

Antecipando-se às vozes que veem o resgate da

ambivalência, típico da pós-modernidade, como ponto negativo para as conquistas da modernidade, Bauman (1999) esclarece que viver a pós-modernidade não significa desacreditar em tudo o que aí está. Não é, portanto, uma visão niilista da modernidade, já que

A pós-modernidade não significa necessariamente o fim, o descrédito ou rejeição da modernidade. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a examinar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que vê e percebendo a necessidade de mudança. A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioridade, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalisando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. (BAUMAN, 1999, p. 288).

Há, diante dessa discussão, uma necessidade de precisarmos o conceito de *ambivalência*, uma vez que o consideraremos como uma das ferramentas teóricas a guiar o nosso olhar sobre os posicionamentos a serem

analisados nas etapas seguintes deste trabalho.

Para isso, recorremos a dicionários específicos, os quais apresentam verbetes com acepções desse termo. Primeiramente, encontramos em Abbagnano (2003) a seguinte definição:

Estado caracterizado pela presença simultânea de valorizações ou de atitudes contrastantes ou opostas. O termo usa-se especificamente em psicologia para indicar certas situações emotivas que implicam amor e ódio, e em geral atitudes opostas em face do mesmo objeto. (AB-BAGNANO, 1982, p. 34).

Como essa definição aponta para um uso específico do termo na psicologia, recorremos, também, a um dicionário específico dessa área. No APA Dictionary of Psychology, há o seguinte texto compondo o verbete ambivalence:

1. The simultaneous existence of contradictory feelings and attitudes, such as pleasantness on unpleasantness or friendliness and hostility, toward the same person, object, event, or situation. Conficting feelings are often strong toward parents, since they are agents of both discipline and affection. Swiss psychiatrist Eugen Bleuler (1857-1939), who

first defined ambivalence in a psychological sense and referred to it as affective ambivalence, regarded extreme ambivalence, such as an individual expressing great love for his or her mother while also asking how to kill her, as a major symptom of schizophrenia. 2. Uncertainty or indecisiveness about course of action.24 (VANDENBOS, 2007, p. 42).

Também Bauman (1999), na obra Modernidade e ambivalência, aqui já citada, abre a introdução referindo-se à linguagem, afirmando que a ambivalência traduz-se na "possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria [...]". (BAUMAN, 1999, p. 9)

Nas análises desenvolvidas neste trabalho, consideraremos a ambivalência como a manifestação de posicionamentos que se traduzem não necessariamente em perspectivas diametralmente opostas, mas em

<sup>1.</sup> A existência simultânea de sentimentos e atitudes contraditórias, tais como agradável e desagradável ou amizade e hostilidade, em relação a alguma pessoa, objeto, evento ou situação. Sentimentos conflitantes são frequentemente fortes em relação aos pais, já que eles são agentes não só de disciplina mas também de afeição. O psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939), o primeiro a definir ambivalência no sentido psicológico e a se referir a ela como ambivalência afetiva, considerava a ambivalência extrema, tal como um indivíduo que expressa um grande amor pela mãe e, ao mesmo tempo, imagina como matá-la, como um sintoma maior de esquizofrenia. 2. Indecisão ou incerteza sobre o curso de uma ação. (Tradução nossa)

possibilidades de existência de distintas visões sobre o ensino de Língua Portuguesa, seja nos documentos oficiais ou nos posicionamentos dos alunos e dos professores.

Neste ponto da discussão é necessário esclarecer que não estamos tomando a ambivalência em uma perspectiva celebratória, mas como uma condição permeadora da modernidade, que precisa ser lida e compreendida. Necessário também se faz precisar o uso do termo celebratório. Empregamos esse termo em consonância com o pensamento de Eagleton (1998), quando este se refere ao pensamento pós-moderno e à sua tendência à celebração das práticas sociais que emergem das chamadas "margens". Para o autor, manter a distinção centro- margem, dentro do sistema de relações sociais — considerando que os grupos minoritários são sempre propagadores de ações positivas — é algo destituído de sentido. Nessa direção, Eagleton (1998) argumenta que, hoje, os grupos minoritários incluem, por exemplo, os neonazistas.

Entendemos essa tendência a celebrar uns e demonizar outros como produto da visão dicotômica que constitui os pilares sobre os quais se ergueu a modernidade.

## 3.1.1 A modernidade líquida: entendendo a fluidez da contemporaneidade

Outra obra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman que faz a análise de um tempo no qual a solidez da modernidade é posta em discussão é *Modernidade líquida*. Nesse trabalho, o autor traça um perfil da sociedade a partir da análise do que ele considera como os cinco conceitos básicos norteadores da vida humana em grupo, a saber: emancipação, individualidade, tempo-espaço, trabalho e comunidade. Bauman (2001) focaliza, principalmente, as mudanças de significado desses conceitos no percurso da passagem de uma modernidade pautada na visão de um mundo erguido sobre só-

lidos conceitos para um mundo guiado por conceitos e concepções os quais não se pode "agarrar". Iremos nos deter em algumas afirmações convergentes para a questão do viver em uma sociedade fluida, ambivalente.

Ao iniciar a discussão sobre o conceito de emancipação, o autor faz um apanhado de discussões filosóficas acerca do conceito de liberdade. Tal conceito, conforme as exposições feitas pelo autor, é permeado pela
contradição de que não há liberdade sem regras, e estas
é que proporcionam ao indivíduo a sensação da existência de um sentido para a vida. Seria, então, o sentido
calcado na possibilidade de uma certeza perene, que se
configuraria por meio de ações duradouras. Mas, para
Bauman (2001, p.29):

A vida ainda não atingiu os extremos que a fariam sem sentido, mas muito disso foi causado, e todas as futuras ferramentas, inclusive as novíssimas rotinas (que provavelmente não durarão o suficiente para se tornarem hábitos) não poderão ser mais que muletas, artificios do engenho humano, que só parecem a coisa em si se nos abstivermos de examiná-las muito de perto. Toda certeza alcançada depois do "pecado original" de desmantelar o mundo cotidiano cheio de rotina e vazio de reflexão terá que ser uma certeza escancarada e desavergonhadamente "fabricada", sobrecarregada com toda a vulnerabilidade inata das decisões tomadas por humanos.

Percebemos, então, que, de acordo com esse ponto de vista, se é a existência de certezas que dá sentido à vida, e que não foram as certezas que deixaram de existir, mas a forma como são construídas essas certezas, o que se tem hoje são sentidos atrelados a certezas fabricadas e marcadas pela vulnerabilidade inerente às

construções humanas.

Essa visão de sociedade desprovida de certezas terminou por passar a ideia de que se vive em um mundo onde não há espaço para o pensamento crítico. Discordando desse ponto de vista, Bauman (2001) afirma que a sociedade contemporânea ressignificou a noção de receptividade à crítica. Trata-se de uma maneira de se exercer a crítica que não é capaz de afetar as grandes questões, mas apenas os interesses dos indivíduos. O autor usa a metáfora do acampamento para caracterizar essa crítica. Segundo ele, o indivíduo que vai acampar preocupa-se apenas com a lógica: "Se eu paguei, quero ficar bem acomodado. Se não ficar bem acomodado, não recomendarei mais esse lugar a amigos". Não há, pois, uma preocupação em investigar os responsáveis pela má acomodação.

Para um melhor entendimento dessa nova maneira de se relacionar com o pensamento crítico, Bauman (2001) observa que não se trata de uma mudança de-

corrente apenas do fato de, por exemplo, hoje, as pessoas estarem mais distanciadas de colocar as reformas sociais na pauta de reivindicações ou serem desprovidas de engajamento político. Para ele, a questão central é que hoje vive-se numa modernidade que opera de modo diferente. Saiu-se de uma sociedade de orientação fordista, na qual a rotina e a pré-determinação, que anunciavam a espontaneidade individual, davam o tom, e entrou-se numa busca irrefreada pelo novo inalcançável, onde as identidades só podem existir como "um projeto não-realizado", marca que, segundo o sociólogo, não diferencia esta modernidade da outra. Esta modernidade, para o autor, apresenta duas particularidades: uma é o fim da ilusão de que existe um modo perfeito de existência a ser atingido; a outra é que a ideia de coletividade cedeu lugar aos interesses individuais.

Em relação à segunda, o que se tem são cidadãos apresentados como indivíduos. São as ações de vida desses indivíduos que, na verdade, constroem a socie-

dade, reformulando-a. Decorrente dessa transformação, a identidade humana deixou de ser algo rigidamente estabelecido para ser algo construído. Conforme Bauman (2001, p. 42), na modernidade vivida

Não são fornecidos "lugares" para a "reacomodação", e os lugares que podem ser postulados e perseguidos mostram-se frágeis e frequentemente desaparecem antes que o trabalho de reacomodação seja completado. O que há são "cadeiras musicais" de vários tamanhos e estilos, assim como em números e posições cambiantes, que fizeram com que as pessoas estivessem constantemente em movimento, e não prometem nem a realização, nem o descanso, nem a satisfação de "chegar", de alcançar o destino final, quando se pode desarmar-se, relaxar e deixar de se preocupar. Não há perspectiva de "reacomodação" no final do caminho tomado pelos indivíduos (agora cronicamente) desacomodados.

Inserir-se nesse modelo de sociedade, alerta o autor, não se trata de opção. Não há como escapar da "liquidez" dos tempos modernos. Um tempo no qual continuam as contradições e os conflitos socialmente produzidos, mas o dever de enfrentá-los não é mais coletivo, mas individual. Sai de cena o cidadão e entra o indivíduo. Nesse novo modelo, o interesse público resume-se a detalhes sobre a vida privada de pessoas de destaque. É com o predomínio dessa individualização, contraditoriamente marcada pela fragilidade de se controlar as situações sociais, que o indivíduo tem de ser hábil em lidar.

## 3.1.2 A educação em tempos de fluidez

Bauman (2008) elege como um dos focos de suas

análises o processo educacional face às peculiaridades da sociedade pós-moderna. Para delinear um olhar crítico sobre essa realidade, parte do conceito de deuteroaprendizado, de Gregory Bateson. Esse conceito é entendido como uma parte do processo de aprendizagem que extrapola o denominado protoaprendizado, ou seja, a mera percepção de conteúdos. Na visão batesoniana apreendida por Bauman (2008), enquanto o protoaprendizado é concretamente mensurável, o deuteroaprendizado é caracterizado por ser de dificil monitoração. É nesse processo

que os objetos da ação educacional adquirem habilidades muito mais importantes para a vida futura do que até mesmo os mais cuidadosamente pré-selecionados pedaços e peças de conhecimento que se combinam nos currículos escritos ou não-pensados". (BAUMAN, 2008, p. 159).

Caracteriza-se essa fase da aprendizagem como resultante do hábito de produzir repetições de eventos significativos. Trata-se, pois, de uma percepção de aprendizagem que se coaduna com um tempo marcado pela estabilidade e solidez dos conceitos.

Como a iniciar uma ponte entre essa remissão às ideias de Bateson e as discussões sobre a pós-modernidade, Bauman (2008) ressalta a necessidade desse autor em aperfeiçoar o conceito de deuteroaprendizado. Surge, assim, o conceito de aprendizado terciário. De acordo com essa perspectiva, "[...] o sujeito da educação adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a prover e lidar no curso do deuteroaprendizado". (BAUMAN, 2008, p. 159).

Estabelecendo um paralelo entre as três visões batesonianas de aprendizagem, Bauman (2008) observa ainda que o aprendizado secundário dá conta da percepção do mundo apenas quando este reflete um padrão estável das coisas. E que, em decorrên-

cia disso, Bateson defende serem tanto o protoaprendizado como o deuteroaprendizado coerentes com a própria natureza da espécie humana, sendo, por isso, um traço das culturas conhecidas. Já o aprendizado de terceiro grau extrapolaria tal natureza e, na visão batesoniana, traria consequências que se ligariam à patogenia e à esquizofrenia.

Diante dessa visão, Bauman (2008), na sua reflexão sobre o atual estágio da modernidade, afirma que este alçou a consequência esquizofrênica e patogênica profetizada por Bateson ao estatuto de normalidade. Isso porque todas as perspectivas de solidez que se propunham a delinear a nossa existência no mundo não se encontram estanques, mas em um fluxo contínuo. Considerando-se esse quadro, o aprendizado terciário teorizado por Bateson, pautado na quebra da regularidade, na abolição dos hábitos e na prevenção da habitualidade, deixa de figurar como uma excrescência do processo de aprendizagem — porque colide com os princípios de

uma modernidade sólida — e se torna uma ferramenta--chave para o indivíduo inserir-se na dinâmica da vida pós-moderna.

No entanto, munir-se desse aparato educacional implica ter a capacidade de desvendar uma lógica em meio à contingência dos acontecimentos. Para Bauman (2008), essa exigência — e não problemas como o fracasso de teorias educacionais — é responsável pelo sentimento atual de crise em vários campos, dentre eles o educacional. Um sentimento justificável, segundo esse sociólogo, quando nos deparamos com

a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processo de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia de mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos — o

mundo que prefiro chamar de pós-moderno. (BAUMAN, 2008, p. 163).

O autor ainda acrescenta que as nossas instituições educacionais, nascidas sob a égide do imperativo da ordem, encontram-se despreparadas para proporcionar o denominado "aprendizado terciário". Embora admita a existência dessa crise em todas as instituições educacionais e nos diversos níveis de ensino, Bauman (2008) restringe a sua análise à realidade das universidades.

Sobre essa questão, ele elenca alguns fatores que atingem a realidade universitária. Primeiro, a relevância dos padrões estabelecidos pela academia está sendo esmaecida pelo viés informativo propiciado pela mídia. O valor midiático das notícias supera o padrão acadêmico no estabelecimento da voz autorizada. Segundo, constata-se a insustentabilidade do papel da universidade como instância privilegiada na criação de valores, uma vez que a visão da universalidade cultural parece ser algo que não mais nos entusiasma. Terceiro, observa-se

o questionamento — diante da democratização do acesso à informação, via internet, das últimas descobertas científicas, mesmo que impregnadas de uma certa facilidade de compreensão — acerca do pretenso papel da universidade em ser responsável por ceifar a ignorância de mentes obnubiladas. Quarto, o ritmo do desenvolvimento tecnológico acaba por transformar técnicas e hábitos já adquiridos em um fator de desvantagem. Assim, os treinamentos profissionais obtidos de maneira rápida e flexível para além dos muros das universidades levam vantagem em relação a uma educação universitária que não é mais sinônimo de uma carreira profissional sólida e duradoura. Mais adiante, Bauman (2008) sintetiza essa crise nos seguintes termos:

> [...] com virtualmente todos os fundamentos e justificativas ortodoxos de sua um dia elevada posição destruídos ou consideravelmente enfraquecidos, as universi

dades (ao menos nos países desenvolvidos e ricos — nos países "em modernização" elas ainda podem estar desempenhando o papel tradicional de fábricas que suprem a até agora ausente elite educada) enfrentam a necessidade de repensar e rearticular seu papel num mundo que não tem utilidade para seus serviços tradicionais, que estabelece novas regras para o jogo de prestígio e influência e vê com grande suspeita os valores que elas defendem. (BAUMAN, 2008, p. 172).

Diante desse quadro, Bauman (2008) alerta para o risco de se recorrer a duas estratégias, consideradas por ele óbvias, a fim de resolver a crise. A primeira é a de acomodar-se à nova realidade. Para isso, basta submeter-se às exigências do mercado e transformar a universidade em um ambiente onde impera a concorrência de mercado. A outra é rejeitar *in totum* essa visão utilita-

rista da produção acadêmica e isolar-se em construtos teóricos de linguagem hermética. Para o autor, esses dois posicionamentos podem minar a autonomia da produção universitária. Dirigindo-se aos partidários da segunda posição, ele observa que se isolar das mudanças da sociedade é caminhar para tornar-se irrelevante, ou seja, perde-se a razão de se requerer autonomia.

Portanto, nem a adesão oportunista nem a recusa isolacionista. Nesse sentido, Bauman (2008) sugere que

[...] a chance de se adaptar à nova situação pós-moderna, esta situação paradoxal que transforma uma adaptação perfeita num risco, descansa nas mesmas, e
muitas vezes lamentadas, pluralidade e
"multivocalidade" da abundância atual de
"reuniões em prol da busca de um aprendizado superior", que discorda do amor
dos legisladores por coesão e harmonia,

e que eles, legisladores, abordam com o tipo de desgosto e desprezo com o qual se tratam as ameaças públicas e as ofensas pessoais. É essa multivocalidade que oferece às universidades a chance de saírem vitoriosas desse desafio. (BAUMAN, 2008, p. 175-176).

Essa reflexão sobre educação aqui posta parece destoar do contexto no qual este trabalho se propõe a analisar os posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No entanto, as mesmas considerações tecidas sobre a realidade das universidades, assegura Bauman (2008), estendem-se à totalidade do sistema educacional. Por isso, prevendo a pluralidade de posicionamentos que poderão advir do corpus desta pesquisa, consideramos a análise baumaniana sobre a educação na contemporaneidade como mais uma chave teórica para a compreensão das nossas análises.

Diante de todas as considerações aqui expostas acerca da necessidade, não de a educação ceder completamente às exigências mercadológicas, nem isolar-se em um aparato teórico indecifrável, mas de abrir-se à pluralidade de vozes que ecoam na construção do discurso acadêmico, pensamos ser esse também um caminho para o Ensino Médio. E essa nossa posição se torna ainda mais significativa quando esse ensino está contextualizado na perspectiva de integração com a educação profissional. Inserida nesse contexto, encontra-se a disciplina Língua Portuguesa. Sobre essa disciplina, as vozes dos discentes e dos docentes se posicionarão na busca de relacioná-la com uma realidade social aqui já discutida — na qual a fluidez, a ambivalência, a pluralidade de pensamentos dão o tom no sentido de ressignificar os pilares sólidos sobre os quais se ergueu o pensamento moderno.

Enxergamos aí uma resposta possível para o questionamento feito por Kuenzer (2000), referido no ca-

pítulo 1 deste trabalho, sobre a possibilidade de uma proposta curricular para o Ensino Médio responder às exigências do mundo do trabalho. Tomaremos aqui o primeiro argumento elencado pela autora, no qual ela afirma que a integração entre educação e mundo do trabalho não é uma questão apenas pedagógica, mas se relaciona com as próprias mudanças ocorridas nesse mundo. Preparar-se para esse mundo seria, então, preparar-se para a vida.

Tomamos essa perspectiva de Kuenzer (2000) e recorremos a Bauman, (2008) para quem

"Preparar-se para a vida" — aquela tarefa perene e invariável de toda a educação
— deve significar, primeiro e sobretudo,
cultivar a capacidade de conviver em paz
com a incerteza e a ambivalência, com
uma variedade de pontos de vista e com
a ausência de autoridades confiáveis e in-

falíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de mudar marcos e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado. (BAUMAN, 2008, p. 176-177).

Considerando-se os objetivos desta pesquisa, o "preparar-se para a vida", tão caro às reflexões sobre o Ensino Médio, será aqui considerado pelo viés da disciplina Língua Portuguesa. Buscaremos, nos posicionamentos a serem analisados, elementos que sinalizem um grau de integração entre ensino e mundo do trabalho. Essa sinalização, no nosso entendimento, virá de uma maneira de conceber a linguagem — tanto pelos documentos oficiais quanto pelos alunos e pelos professores — que esteja imbricada com uma maneira de compreender a realidade. Ou seja, uma linguagem reveladora da dialogicidade, da possibilidade da convivência da pluralidade de vozes, da consideração da ambivalência.

## 3.2 A LINGUAGEM EM BAKHTIN: VOZES SOCIAIS EM PERMANENTE DIÁLOGO

Entendendo a pós-modernidade como uma modernidade reavaliada sob a ótica da ambivalência, conforme Bauman (1999), partiremos para traçar um quadro teórico ancorado numa reflexão sobre linguagem que considere um mundo, porque ambivalente e marcado pela contingência, povoado por diferentes valores resultantes da diversidade de experiências humanas.

Se as experiências humanas são múltiplas, múltiplas também são as verdades, os discursos, as vozes sociais (FARACO, 2009). E é à luz do conceito de vozes como constituídas na plurivalência dos processos de significação, de acordo com o pensamento bakhtiniano, que buscaremos compreender as vozes, posicionamentos discursivos. Também buscaremos compreender de que práticas sociais essas vozes são reveladoras em um mundo marcado pela contingência e pela ambivalência.

Em se tratando de vozes que manifestam posicionamentos referentes a uma prática desenvolvida na
disciplina Língua Portuguesa, é mister que a discussão
ordem versus ambivalência não se circunscreva apenas
ao viés sociológico aqui já mencionado. Por isso, enveredaremos pela seara da discussão sobre linguagem concebida como palco de tomada de posições axiológicas e,
portanto, incompatível com a exigência de um mundo
monológico assentado sobre a perspectiva da verdade
absoluta, da estabilidade. Tomaremos como aporte,
para essa empreitada, alguns escritos de M. Bakhtin.

No texto intitulado O problema do conteúdo, do ma-

terial e da forma, esse pensador faz uma crítica ao estudo científico da arte dominante na época25 para, em seguida, centrar essa crítica na proposta teórica dos formalistas russos.

Para ele, não se deve construir o conceito de estético, a partir da obra de arte, pela mera intuição, o que acarretaria uma visão ingênua e puramente subjetiva do objeto estético. Há, aqui, a intenção de alertar para a relevância de inserir esse objeto no mundo da cultura. A ausência dessa inserção tem resultado na primazia dada pelos analistas ao estudo do material, conduzindo a discussão científica àquilo que Bakhtin chamou de "estética do material".

Esse aspecto inicial da crítica já se torna interessante para estabelecermos uma ponte com a visão de sociedade que convive com o embate ordem versus ambivalência, aqui já aludido. Vimos que a modernidade instaurou-se sob a égide da estabilidade, da verdade

De acordo com Faraco (2009), o texto é datado de 1924.

imutável. Na perspectiva bakhtiniana, primar unicamente pelo material, tratando a palavra como forma autônoma, nada mais é do que uma busca, como nos ideais da modernidade, pela estabilidade. É, no dizer de Bakhtin (1998), "uma tentação positivista".

Tal perspectiva de trabalho é duramente criticada por esse autor, que a considera de emprego restrito e desprovida de sentido. Na argumentação bakhtiniana em defesa dessa consideração, encontramos outro ponto que também nos faz pensar na visão dicotômica que permeou a modernidade e que foi alvo de críticas nas discussões sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional desenvolvidas em outro momento deste trabalho. Na defesa da nulidade dos princípios da estética material no que se refere à compreensão do todo do objeto estético, Bakhtin (1998) argumenta que, quando a intenção do analista volta-se para a técnica da obra, a compreensão não ultrapassará o âmbito linguístico. Despe-se, assim, o material de toda sua carga axiológica. A primazia da técnica exclui o componente valorativo.

Se o componente valorativo deve ser incorporado ao material, entendemos que esse aspecto vem se contrapor à univocidade propalada pela visão científica da modernidade. A negação veemente do pensamento bakhtiniano à forma como sendo resultado do material se dá porque ele a considera sempre orientada para um valor além da materialidade.

Explicitada a crítica à estética material, o autor passa a construir seus posicionamentos acerca dos aspectos do conteúdo, do material e da forma.

Sobre o conteúdo, o pensador russo, ao destacar a pluralidade de vozes inerente ao processo de significação, assegura ser imprescindível à expressão de um ponto de vista a relação com outros pontos de vista criadores.

Consideramos esse aspecto fundamental para nossas análises, já que iremos lidar com pontos de vista de fontes distintas, as quais serão confrontadas com outros "já ditos". Estes, de acordo com Bakhtin (1998), já são portadores de apreciação valorativa. Isso se aplica tanto ao ato artístico, como ao ato cognitivo – o caso da elaboração deste trabalho.

Em decorrência dessa visão, que incorpora o elemento valorativo às ações humanas, o autor questiona a oposição entre o mundo da vida e o mundo da arte. Para ele, essa oposição ocorre porque há um problema na relação entre o conhecimento e a realidade: as apreciações valorativas que preexistem ao ato cognitivo são insistentemente negadas por este. Quando o mundo real é trazido para a ciência, esta procura extirpar-lhe os acentos valorativos.

Então, a proposta bakhtiniana para o problema é a superação da dicotomia forma-conteúdo. Ou seja, a forma só produz significação se relacionada com o mundo e seus valores, o conteúdo. Este deve ser portador de um sentido ético e cognitivo.

Observando esse percurso do pensamento bakhtiniano, reafirmamos aqui o nosso entendimento, já posto quando nos referimos às metáforas da transformação (HALL, 2003), em relação à interface entre a pós-modernidade, vislumbrada por Bauman, e os conceitos de M. Bakhtin, dos quais emergem sua concepção de linguagem. Ambos os pensadores assentam suas visões sobre a impossibilidade da inexistência de pluralidade de valores em um meio social. Na sociedade, a diversidade de posições axiológicas significa a queda da uniformidade semântica dos discursos permeadores das práticas sociais; na linguagem, significa a queda de se pensar o material verbal isento das apreciações valorativas.

Na abordagem referente ao problema do material, o autor inicia chamando a atenção para a dimensão valorativa inerente a todo enunciado. Nessa perspectiva, uma produção verbal só será passível de julgamentos valorativos se inserida em um dado contexto cultural e semântico axiológico.

Considerada essa visão do componente axiológico do enunciado, é construída uma crítica ao modo como a linguística dominante à época tratava o material verbal, o qual era sempre concebido como uma mera estrutura da língua. Essa postura resulta do esforço da ciência linguística em obter o domínio metódico de seu objeto de estudo, despindo-o de sua carga valorativa. A concepção de material verbal subjacente a esse tratamento metodológico reflete a visão saussureana de língua.

Diante disso, referindo-se à obra de arte, objeto para o qual é dirigida a sua reflexão, o autor assegura que o componente estético não pode resultar de uma mera combinação material ao acaso. No entanto, ele ressalta a significação da materialidade linguística no momento técnico da construção da obra.

Vemos que, ao problematizar o enfoque dado sobre o material verbal, Bakhtin, mais uma vez, invoca a necessidade de se incorporar a dimensão axiológica. O autor não opta por descartar o caráter técnico da obra, assim

como Bauman não descarta a essência da modernidade.

No tocante à problematização da forma, Bakhtin parte da afirmação de que a forma não é forma do material, mas é realizada em um material. Assim, é preciso olhar a forma isentando-se da visão tecnicista. Para o autor, apenas quando exprime uma atividade criativa de um sujeito ativo, permeada de valores, é que a forma ultrapassa os limites de um simples material organizado. Ele, assim, conceitua a forma como

[...] a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua maturidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma.

A forma é, pois, na visão bakhtiniana, portadora de valores. Não valores intrínsecos a ela, mas oriundos de uma relação com os conteúdos. A forma é, nessa perspectiva, forma de um conteúdo.

Cabe aqui observarmos que essa perspectiva axiologizante de tratar a forma se configurará em uma orientação metodológica crucial para as análises a serem desenvolvidas posteriormente neste trabalho. Isso porque estaremos diante de enunciados verbais. Assim, as formas linguísticas que o constituem não poderão significar sem serem atravessadas por vieses valorativos relacionados ao fato de, por exemplo, alunos e professores pertencerem a uma instituição de educação profissional, de atuarem em um Ensino Médio integrado, de estarem inseridos na chamada pós-modernidade aqui já discutida.

Esses enunciados serão reveladores de posicionamentos, vozes sociais, no pensamento bakhtiniano. Dessa forma, necessário se faz adentrarmos, também, pela urdidura teórica do conceito de vozes sociais.

Encontramos em *O discurso no romance*,26 também se referindo à relação forma-conteúdo, a visão de Bakhtin com vistas à superação dessa dicotomia. Para ele, forma e conteúdo estão intrinsecamente ligados em todas as esferas do discurso, constituindo, portanto, nem uma visão exclusivamente formalista sobre a língua, nem uma exclusivamente pautada no *ideologismo*.

Cremos, conforme Bauman (1999), ser essa visão di-

De acordo com Faraco (2009), o texto foi escrito entre 1934 e 1935.

cotômica incompatível com as aspirações da pós-modernidade. Na linguagem também registra-se um embate de forças presente nas relações sociais que construíram a modernidade. Segundo Bakhtin (1998), pensar a linguagem como única, portadora de uma solidez intransponível, é apenas uma visão teórica, produto de processos históricos centralizadores, regidos pelo que ele metaforicamente denominou de "forças centrípetas". Portanto, é algo estabelecido, de acordo com os valores regentes em cada momento, não havendo fugas para a diversificação de discursos.

Então, de acordo com o pensador russo, se o processo sócio-político-cultural é centralizado, no qual se aspira ao banimento da pluralidade de discursos, a língua que lhe servirá também terá de ser única e expressar centralizações. No entanto, o que ocorre na concretude das relações sociais é que

Tomamos a língua não como um sistema de categorias abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, com uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um máximo de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (BA-KHTIN, 1998, p. 81).

Esse duelo entre uma perspectiva teoreticista e a

concretude das relações sociais caracteriza a tensão protagonizada pela ação das, no dizer bakhtiniano, forças centrípetas e forças centrífugas. Paralelamente, as primeiras procuram centralizar os processos verbo--ideológicos; já as segundas caminham na direção de descentralizar e desunificar esses processos. Enxergamos aqui, trazido para os estudos da comunicação verbal, o embate entre os ideais da modernidade e a ambivalência que, conforme Bauman (1999), caracteriza o nosso tempo. Assim, para Bakhtin (1998, p. 82), cada ato concreto da enunciação constitui, na verdade, "uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal."

No texto O plurilinguismo no romance, Bakhtin propõe discutir o conceito de construção híbrida aplicado aos enunciados. E é essa a noção que buscaremos aplicar na análise dos enunciados que compõem o corpus desta pesquisa. De acordo com o autor, é denominado construção híbrida [...] o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas "linguagens", duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente, também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, têm dois sentidos divergentes, dois tons. As construções híbridas têm uma importância capital para o estilo romanesco. (BAKHTIN, 1998, p. 110).

Ao considerarmos a hibridez dos enunciados a serem analisados, sob essa ótica, assumimos o empreendimento de mergulharmos em um emaranhado de vozes sem fronteiras formais. Isso exigirá do pesquisador um olhar aguçado, uma vez que, certamente, nos depararemos com proposições as quais poderiam até apresentar aspas, no entanto não haveria possibilidade desses sinais estarem ali. Bakhtin (1998), sobre essa questão, afirma que "um mesmo discurso penetra ao mesmo tempo no discurso de outrem e no do autor".

Ainda para reafirmar essa manifestação híbrida da voz do outro nos enunciados, o autor toma como referência o discurso humorístico. Ele ressalta que, nesse estilo, não há nitidez na separação entre a fala de outrem, às vezes narrada, às vezes arremedada, do discurso do autor. Há algo de intencional na fragilidade e

ambiguidade das fronteiras delimitadoras das vozes aí presentes.

É necessário aqui ressaltarmos que, embora o pensamento bakhitiniano, como vimos, advogue ser a natureza híbrida dos enunciados caracterizada pela imprecisão dos limites composicionais e sintáticos das proposições, ele não descarta a compreensão dos elementos linguísticos na percepção das vozes. Conforme o pensador russo, "a compreensão linguística é o momento abstrato de uma compreensão concreta e ativa (dialogicamente participante) do plurilinguismo vivo [...]". (BA-KHTIN, 1998, p. 113).

Outro aspecto ressaltado pelo autor na percepção da voz do outro nos discursos é o fato de que a simples ausência do discurso direto não deve eliminar a presença dessa voz. Portanto, não é a evidência de formas linguísticas nem um olhar que as ignore o determinante da existência de uma pluralidade de vozes em um discurso. Para Bakhtin (1998, p. 127), o plurilinguismo "é

o discurso de outrem na linguagem de outro, que serve para refratar as expressões das intenções do autor".

Iremos, pois, munidos dessas orientações teóricometodológicas, para a percepção das vozes de outrem
no discurso do outro, voltar o olhar para os discursos
sobre a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio,
delimitando a nossa análise aos documentos selecionados e aos posicionamentos de alunos e professores
expressos nos questionários aplicados, os quais constituem a empiria desta pesquisa.

Nessa perspectiva, é necessário que a palavra que tece a superfície textual dos posicionamentos a serem analisados receba um tratamento de palavra inserida em um discurso plurilingue. Referindo-se a essa questão, Bakhtin (1998, p. 127) afirma:

A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como que se conhecessem uma a outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal é sempre internamente dialogizado.

É importante ressaltar que, ao buscarmos a pluralidade de vozes presentes no nosso material empírico, não estaremos direcionando o olhar apenas para aquelas vozes discordantes, uma vez que, segundo Bakhtin (1998, p. 128), "ser discordante, contraditório, não significa ser plurilingue". Também deveremos ter cautela, ainda conforme o teórico russo, para não confundirmos a natureza polissêmica das palavras com a possibilidade que elas oferecem de exprimirem duas intenções distintas, ou seja, a bivocalidade.

Outro escrito de Bakhtin que fornece subsídios para a nossa discussão é o texto O discurso em *Dostoiévski*. O tratamento que aqui será dado aos textos de onde advirão os posicionamentos, objetos de análise, exige que tenhamos clareza da noção de discurso a qual subjazerá a essas análises. Para Bakhtin (1997b), o discurso emerge do uso da língua em condições concretas. Qualquer tentativa de abstração, mesmo que legítima, para fins de alguma investigação, como o faz a linguística na sua vertente estruturalista, não se insere no que aqui é considerado discurso.

É importante nos atermos a essa concepção, uma vez que lidaremos com a possibilidade da existência de várias vozes em um discurso. Isso só é pertinente se considerarmos a natureza dialógica da linguagem. E tal natureza é impossível quando se trata a língua numa

perspectiva abstrata.

Buscar a dialogicidade na língua, não é, observa o autor, verificar a existência de diferentes estilos de linguagem, pois isso se obtém por meio de critérios estritamente linguísticos. A busca seria, nesse caso, pelo diálogo travado entre esses estilos, se eles se confrontam ou se opõem, por exemplo.

Nesse enquadramento teórico, as proposições deverão transubstanciar-se em enunciados. Apenas assim, extrapolando a abstração da forma linguística, é que a linguagem fará emergir posições de sujeitos, as quais constituirão o objeto da nossa análise. Isso nos servirá de orientação ao nos depararmos com os juízos emitidos pelos sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, não será coerente atermo-nos apenas à palavra emitida, mas à investidura axiológica advinda do diálogo entre as vozes. Assim, cada posicionamento será uma voz a ser ouvida, em direção à qual pretendemos reagir dialogicamente.

Esse diálogo que será travado com as vozes advindas da empiria desta pesquisa se constituirá também em uma outra voz, cuja materialização linguística se dará por meio dos escritos do pesquisador. Essa orientação bem nos esclarece Bakhtin (1997b, p. 185) quando afirma:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Em consonância com os objetivos deste trabalho, esperamos que essas vozes revelem os discursos pre-

ponderantes quando os sujeitos emitem posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, como alguns discursos são refratados e como se dá essa refração.

Diante do percurso até aqui delineado, parecerá mais sensato, antes de se proceder a qualquer "achismo" em relação ao modo de se conceber a linguagem, e em particular a língua, na contemporaneidade aqui apresentada, voltar-nos para a filosofia da linguagem. É aí que residem as raízes das questões inerentes ao ensino de língua.

Voloshinov (1976) observa que a problemática tem início na própria discussão em torno do objeto de estudo da filosofia da linguagem, mais precisamente no tocante à sua delimitação. Se a delimitação tende à objetificação, a tornar observável o inobservável, ela acaba por sequestrar a essência do objeto, tirando-lhe sua natureza semiótica e ideológica. Nessa direção, ele propõe a inserção da linguagem num complexo mais amplo: a relação social organizada. Isso, porém, acaba por acen-

tuar a complexidade, uma vez que se abre um leque para relações das mais variadas naturezas.

Percebemos, nessa observação de Bakhtin, um dos pontos que parecem ainda se colocar como dilema na prática cotidiana do ensino de língua: "Ficar no 'porto seguro' da língua objetificada ou adentrar com ela na turbulência das relações sociais?". Nesse caso, o dilema justifica-se pelo receio dos professores de Língua Portuguesa em perderem a especificidade de suas funções. Tal receio advém, no dizer de Bauman (2005), do fato de que "no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, não funcionam".

Essa sensação de angústia dos docentes nada mais é do que um eco das visões confrontantes das duas orientações existentes na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas da linguística geral: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira considera as leis da criação linguística como sendo análogas

às leis da psicologia individual, o que reduz o fenômeno linguístico a um ato significativo de criação individual. Nesse caso, é difícil estabelecer limites entre o domínio da língua e o da arte e da estética. Como representantes dessa corrente destacam-se Wilhelm Humboldt e Vossler (VOLOSHINOV, 1976).

Contrapondo-se à visão subjetivista da linguagem, a segunda orientação, o objetivismo abstrato, situa o centro organizador dos fatos da língua no sistema linguístico. Nessa perspectiva, as leis que governam esses sistemas são irredutíveis a leis ideológicas, artísticas ou quaisquer outras. Constatamos, então, ser o enfoque dado ao aspecto normativo do sistema linguístico o ponto dissonante entre as duas concepções. Enquanto os subjetivistas consideram o aspecto normativo como um resíduo deteriorado da evolução linguística, os objetivistas consideram-no a substância da língua, o que vem a revelar nestes uma grande influência do pensamento cartesiano, refletida na postura de considerar o signo linguístico equivalente ao código matemático, ou seja, o signo independente das relações sociais que a ele se ligam. Essa tendência do pensamento linguístico tem em Ferdinand Saussure o seu maior representante.

Nessa breve incursão pelas tendências do pensamento filosófico-linguístico, constata-se ainda não se poder apontar para o verdadeiro núcleo da realidade linguística, uma vez que se está diante de visões diametralmente opostas. Vemos, também, não existir em nenhum dos lados a preocupação com a concretude do signo linguístico. Diante disso, Voloshinov (1976) constrói uma análise crítica dessas duas tendências, iniciando pelo objetivismo abstrato, no sentido de apontar para uma maior clareza em torno do objeto da filosofia da linguagem.

Inicialmente, ele discute a imutabilidade e a rigidez do sistema linguístico pregado pelos seguidores dessa tendência e afirma que isso só é possível perante a consciência individual. O que acontece concretamente é uma evolução das normas linguísticas, semelhante ao que acontece com as normas sociais. Ora, se é assim que ocorre, então, segundo Bauman (2005, p. 35), esse conflito se justifica, uma vez que

[...] flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente,
perturbadoramente, "nem-um-nem-outro", torna-se a longo prazo uma condição
enervante e produtora de ansiedade. Por
outro lado, uma posição fixa dentro de
uma infinidade de possibilidades também
não é uma perspectiva atraente.

Trazendo essa observação para a linguagem, vemos aí o dilema entre a rigidez do sistema linguístico e a concretude da língua na sua pluralidade de significados. Tomando como apoio a crítica bakhtiniana, podemos refletir se ensinar a língua significa apresentá-la como imutável. Na nossa percepção, se assim fosse, bastaria

aos alunos copiar os textos de acordo com as situações repetidas durante gerações. Mas parece ser essa, ainda, a linha norteadora de algumas práticas de ensino. Às vezes são desconsideradas as flexibilidades inerentes às estruturas linguísticas apropriadas pelos alunos com o argumento de que "ninguém nunca usou isso". Não que os professores passem a exaltar toda e qualquer tentativa de flexibilização das estruturas linguísticas presentes nos textos, mas, diante de tais fenômenos, deve-se assumir uma postura crítica, procurando perceber as relações de sentido possíveis diante do momento que originou aquela produção. É importante também que essa postura seja exercitada pelo aluno diante da produção escrita do outro uma vez que nessa perspectiva não se pode conceber um processo de compreensão de um texto escrito apenas como reconhecimento da forma linguística enquanto algo familiar. Se assim procedemos, colocamos a compreensão no mesmo nível da identificação, o que contraria a perspectiva de Voloshinov que os considera processos distintos, uma vez que o primeiro diz respeito à percepção dos sinais, entidades de conteúdo imutável, portanto, sem valor linguístico para o receptor. O segundo refere-se à percepção dos signos que, ao contrário dos sinais, possuem uma mobilidade específica.

É essa mobilidade atribuída ao signo linguístico que precisa ser objeto de apropriação no ensino de Língua Portuguesa, particularmente no ensino de língua materna. Mas, voltando um pouco ao conflito docente, poderíamos pensar se ainda há lugar para a norma linguística. Cotidianamente, no uso espontâneo da língua, provavelmente nenhum falante nativo se preocupa com o caráter coercitivo dessa norma. Para Voloshinov (1976), essa preocupação só é notória nos momentos de conflito como, por exemplo, expressar-se na modalidade escrita da língua.

Portanto, perceber a palavra enquanto signo, ou seja, no dizer bakhtiniano, enquanto algo carregado de um conteúdo ideológico ou vivencial, não se coaduna com as propostas do objetivismo abstrato, que propõe a separação entre a língua e o seu uso prático. Devemos, pois, questionar a exigência de o aprendiz de língua materna apropriar-se da norma dessa língua sem que ele seja capaz de vivenciar o seu uso; de esse aprendiz ser hábil com a língua sem vivenciar seus diversos usos, ou seja, seu uso social; de ele perceber a mutabilidade das relações sociais quando a língua, produto dessas relações, lhe é apresentada como algo imutável. Pensar esses questionamentos gera reflexões sobre a inacessibilidade da norma linguística à consciência dos falantes. É difícil tornar-se íntimo de algo que é apresentado como distante.

No tocante à crítica ao subjetivismo individualista, Voloshinov (1976) a constrói em torno da primazia que essa tendência atribui ao conteúdo interior uma vez que, para ele, não há razões para se estabelecer distinção qualitativa entre interior e exterior. Desse modo,

não se concebe uma atividade mental sem uma expressão semiótica. Além disso, esta não é organizada por aquela, mas o contrário. Neste ponto do percurso, fica mais nítido o conflito ao qual se fez referência neste trabalho. O professor hesita entre apresentar uma língua acabada, totalmente exterior à realidade do aluno, ou, ao contrário, deixar a aprendizagem da língua por conta da capacidade criativa de cada um. Para Voloshinov (1990, p.113), a palavra nem é totalmente estranha ao falante, nem tampouco uma produção exclusiva de quem a emitiu, mas, "[...] es un puente tendido entre yo y otro".27 Nessa afirmação, deve-se observar o caráter recíproco dessa união, uma vez que não há um dono dessa palavra, visto que concretamente ela é fruto das relações sociais. Sendo assim, não haverá espaço para a palavra-sinal. Esta será moldada pela situação e pelos participantes que nela se inserem. Nesse sentido, o teórico russo não prega a rejeição in totum da concepção

<sup>27 &</sup>quot;[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros." (Tradução nossa).

subjetivista da linguagem, uma vez que, de certa forma, o falante é dono da palavra, mas esta só se transforma em signo ao incorporar o componente ideológico, e este só emerge da interação verbal, que se manifesta através do diálogo, aqui entendido num sentido amplo. Portanto, não pode haver interação verbal no sistema abstrato da língua.

Diante dessas críticas direcionadas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico, Voloshinov (1976) propõe uma forma de pensar a linguagem que dê conta do caráter sígnico da palavra e que insira o componente ideológico nas suas reflexões. Para ele, a linguagem deve ser concebida partindo-se das situações de interação para poder se chegar à forma. Parece ser o inverso disso o que ocorre na maioria das aulas que se propõem a ensinar Língua Portuguesa, nas quais excluem-se quase que completamente as situações de interação.

Entendemos que o vislumbre de um ensino que

se insira nessa perspectiva requer uma reflexão sobre quatro conceitos que permeiam o pensamento bakhtiniano: signo linguístico, enunciado, gênero e relações dialógicas.

Ao conceituar signo, o autor observa que esse conceito deve transcender a dimensão linguística. Nessa direção, percebe-se que o signo aqui considerado não pode ser desvinculado da ideologia. Essa consideração faz-se acompanhar de uma advertência: tudo pode ser transformado em signo, mas nem tudo pode ser confundido com ele. O objeto só se transforma em signo quando revestido de uma ideologia, tornando-se, dessa forma, a encarnação material deste. Se o signo precisa de uma encarnação material e se essa encarnação gera objetividade, então parece que a problemática da delimitação do objeto de estudo da filosofia da linguagem está para ser resolvida. O problema é que tanto a linguística no seu viés estruturalista como a filosofia da linguagem na perspectiva do objetivismo abstrato rejeitam a complexidade daquele que é o signo por excelência: a palavra. Isso é inaceitável, visto que esta só será compreendida quando for analisada como signo, imerso na complexidade das relações sociais. É importante ressaltar que Voloshinov (1976) não pretendeu negar a importância dos demais sistemas de signos, pois em algumas situações comunicativas a palavra por si só não dá conta, mas não se concebe nenhum ato de compreensão ou interpretação que não seja acompanhado por ela.

Em relação ao ato de compreender, que, como já foi posto, envolve o signo verbal, Voloshinov (1976) percebe uma grande dificuldade enfrentada pela linguística. Para saná-la, o autor propõe uma distinção entre tema e significação. Aqui se pode retomar a discussão referente a alguns dilemas do professor de Língua Portuguesa no cotidiano do ensino: o docente vê-se entre preocupar-se apenas com os elementos linguísticos, observando se o aluno está escrevendo certo, ou negar esses elementos e observar apenas se o texto produzido

pelo aprendiz cumpre alguma função no processo comunicativo. De acordo com Voloshinov (1976), o tema é a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem ao enunciado. Este é composto por formas linguísticas. Para o pensador russo, não se pode chegar à significação sem se remeter à origem do enunciado, isto é, enquadrá-lo num tema. Portanto, descartar as formas linguísticas no processo de compreensão é, no dizer de Voloshinov (1976), um sinal de mediocridade. A questão reside em como essas formas são analisadas. Nesse sentido, compreender é dialogar. Trata-se de uma compreensão ativa, que considera o signo verbal como produto de uma interação e, por isso, parte de uma corrente comunicativa mais ampla.

Outro conceito que permeia a concepção de linguagem presente nas reflexões produzidas pelo Círculo de Bakhtin<sup>28</sup> é o de enunciado. Para discuti-lo, o teórico

Denominação que se tornou corrente e é adotada por Faraco (2009) para identificar o conjunto da obra produzida por um grupo de intelectuais que tinham em comum o interesse pela filosofia e pelo debate de ideias, sobretudo aquelas relacionadas à lin-

russo parte de uma crítica à linguística do século XIX, que considerava a função comunicativa da linguagem como algo acessório. Para essa perspectiva linguística, comunicar-se era ser capaz de exprimir a sua individualidade, não se importando com os mecanismos que envolvem a atividade do receptor da mensagem, ou melhor, não havia atividade do receptor. Como se vê, estava-se diante de uma postura redutora perante o processo da comunicação verbal.

No entanto, o que está em discussão é a busca pela significação. Deve-se, então, se perguntar a quem pertence a significação. Na postura criticada por Voloshinov, é ao emissor, que está sempre procurando tornar-se "entendido". Para o pensador russo, isso será sempre uma abstração, uma vez que, na comunicação real, o receptor assume uma atitude responsiva ativa e

guagem. Dentre esses intelectuais sobressai-se o nome de Mikhail M. Bakhtin, uma vez que a ele é creditada a produção da obra de maior envergadura. Os outros nomes são: Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina, Lev P. Pumpianski, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

o locutor assume também o papel de respondente. Não considerar esse fato é distorcer o processo real da comunicação verbal.

Na concepção bakhtiniana, a existência da fala está condicionada à forma concreta dos enunciados. No entanto, para se perceber a forma concreta destes, surge a questão sobre como delimitar as fronteiras do enunciado concreto. Nessa perspectiva, é a marca da relação dialógica, possível de ocorrer apenas entre enunciados, que servirá de parâmetro: as fronteiras do enunciado concreto são o enunciado do outro. Aqui se percebe a impossibilidade de se atribuir o rótulo de enunciado às unidades da língua, porque essas, isoladamente, não estabelecem tal relação. Portanto, ao se tomar como objetivo a busca pela significação, deve-se ter clareza quanto ao limite entre as unidades da língua e os enunciados, unidades de comunicação.

Para um esclarecimento desse limite, Bakhtin (1997a) propõe o estabelecimento da diferença entre

oração e enunciado, apontando que a passagem da categoria daquela para este se dá quando o seu limite já não é mais determinado pelo locutor, mas pela relação com outros enunciados. Ter clareza desse limite é importante pois diante de uma análise deve-se observar se se trata de uma oração - aí seria uma unidade da língua, de natureza gramatical – ou de um enunciado – unidade de comunicação verbal. Como vemos, o enunciado possui fronteira clara: a alternância dos sujeitos no diálogo real. Isso se aplica não somente a construções simples, mas também a obras de construções complexas, consideradas também como unidades de comunicação verbal. Tais obras, enquanto enunciados, devem visar à resposta do outro.

Há algumas particularidades, para o autor, que devem ser observadas no enunciado. Uma primeira é a possibilidade de alternância dos sujeitos falantes. Outra particularidade refere-se ao acabamento, que é caracterizado pela possibilidade de resposta. É por isso

que todo enunciado é passível de reação. Mas torna-se complexo marcar o acabamento de um enunciado, uma vez que não há limite de dimensão para ele. Nesse sentido, Bakhtin (1997a) aponta alguns fatores determinantes: a) o tratamento exaustivo do objeto do sentido, que pode ser total ou relativo, dependendo do gênero ao qual se liga o enunciado; b) o querer dizer do locutor, que determina o todo do enunciado, como também a escolha do gênero.

Portanto, ao se produzir um enunciado, sempre se quer dizer algo. É o chamado intuito discursivo. Tal intuito é ajustável ao gênero, uma vez que este preexiste ao ato de comunicação verbal. Isso, porém, não caracteriza uma renúncia da individualidade por parte do locutor. Ele sempre encontrará mecanismos, linguísticos ou enunciativos, para se fazer marcar. Isso ocorre mesmo em gêneros mais padronizados.

Essa possibilidade da manifestação da individualidade no gênero, associada à sua quase infinita gama

de variação, não lhe exclui o caráter normativo, aproximando-o, assim, das formas da língua. Não é o querer dizer do locutor que determina o gênero. Mas é este quem determina as articulações entre as orações, direcionando o processo discursivo. Parece que os estudos de direcionamento estruturalista da linguagem, como não contemplam o estudo dos gêneros, deixam de ver a coerção da forma que subjaz à aparente incomensurabilidade. Alguns estudiosos preferem buscar um meio--termo entre a frase e o enunciado, contribuindo, dessa forma, para o apagamento das fronteiras deste. Na busca por dirimir esse impasse, Bakhtin (1997a) tece algumas considerações sobre a oração:

- a. a oração, como unidade da língua, não atinge o caráter de enunciado;
- a oração só se torna enunciado quando é capaz
   de gerar uma atitude responsiva;
- c. uma oração inserida num enunciado é caracterizada como elemento significativo desse enun-

ciado;

- d. a comunicação verbal delimita o sentido global da oração;
- e. às vezes, mesmo considerando a oração como enunciado completo, desconsidera-se o seu caráter de elo de uma cadeia de comunicação verbal;
- f. a oração, enquanto unidade da língua, não tem autor.

É perceptível, até este ponto da discussão, que negar o estudo do enunciado alegando incompatibilidade com o estudo do material linguístico é uma visão um tanto ingênua, uma vez que um momento a ser caracterizado como a fase inicial da construção dos enunciados é a escolha dos recursos linguísticos e, consequentemente, do gênero do discurso. Feito isso, o locutor parte para o estabelecimento da sua relação valorativa com o objeto do discurso. Nesse sentido, os recursos linguísticos,

por si sós, são neutros, mas dentro dos enunciados, e somente aqui, eles ganham expressividade. É essa entonação expressiva que faz uma palavra ou qualquer unidade da língua transformar-se em enunciado. No entanto, é o todo intencional deste e não o tom emocional ligado aos elementos linguísticos que determina a escolha daqueles. Nesse sentido, Bakhtin (1997a) afirma que a "aura" estilística pertence ao gênero.

Essa concepção da individualidade da palavra torna-se aparentemente contraditória na teoria bakhtiniana, uma vez que é colocada a possibilidade de ela ser tomada dos enunciados alheios, isto é, a palavra não tem dono, no entanto o enunciado a torna individual. Percebemos, assim, o conceito de dialogia permeando a noção de enunciado uma vez que, mesmo que cada época possua seus gêneros normativizados, a nossa fala é repleta da palavra do outro, só que reestruturada e modificada.

Nessa discussão acerca da individualidade/expres-

sividade dos elementos linguísticos, é importante não confundir entonação gramatical particular com expressividade do gênero. A "pureza ideológica" a que se refere o Círculo de Bakhtin só é garantida mediante a ausência dessa expressividade. O teórico russo, a partir dessa observação, tece uma crítica à estilística tradicional, devido ao caráter simplório com o qual esse ramo da linguística trata essa questão, ao definir a expressividade como resultado da relação do locutor com o objeto do discurso, desconsiderando a cadeia de comunicação verbal na qual está inserido o enunciado. Para ele, a relação entre discursos é regida pela dialogia e não pela sintaxe da língua.

Esse aspecto dialógico tira do locutor a característica de um Adão mítico, uma vez que todo enunciado não apenas sempre responde a enunciados anteriores como também se liga aos elos que lhe sucedem. É por isso que a constituição de um gênero não pode deixar de levar em consideração o destinatário, sendo a compreensão

responsiva do enunciado condicionada pela presunção realizada pelo locutor acerca das características desse destinatário. Sendo assim, o estilo de um discurso só poderá ser compreendido a partir da relação do locutor com o outro e com outros enunciados.

Feito esse percurso através da concepção bakhtiniana de enunciado, percebemos que toda aquela visão confusa oriunda da linguística tradicional em relação ao termo torna-se límpida. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal, independentemente da sua extensão. Frases e até palavras podem ser tomadas como enunciados desde que os interlocutores as relacionem às condições de produção que as geraram. Ao se buscar os significados das produções linguísticas, não se deve tomá-las apenas enquanto tais, mas vê-las como resultado de um processo de interação entre indivíduos socialmente construídos e marcados.

Segundo o autor, essa fronteira é dada pelo enunciado do outro, portanto, trata-se de uma relação dialógica, impossível de acontecer entre unidades da língua. Sendo assim, se se quer um ensino de Língua Portuguesa que tenha em vista a comunicação verbal, tem-se que partir da sua unidade, o enunciado, e não de unidades da língua, as orações. Estas passam à categoria daquele quando os seus limites já não são mais determinados pelo locutor, mas pela relação com outros enunciados. Nesse sentido, devemos compreender enunciado tanto como uma estrutura gramatical simples como também uma obra literária complexa. É o vislumbramento da resposta do outro que vai defini-lo como tal.

É impossível tratar do enunciado sem remeter a outro conceito importante, hoje, para o ensino de Língua Portuguesa: o conceito de gênero. Para Bakhtin (1997a), trata-se de um tipo relativamente estável de enunciado, cuja diversidade é infinita, mas nem por isso devese procurar minimizar tal diversidade com o intuito de simplificar os estudos. Nesse sentido, ele propõe uma divisão em gêneros primários e gêneros secundários.

Só é possível conceber o gênero dessa forma, percebendo a verdadeira natureza do enunciado, que aqui já foi colocada: unidade de comunicação verbal. Para isso, Bakhtin (1997a) apresenta as particularidades do enunciado, a saber: a possibilidade de alternância dos sujeitos falantes e o acabamento, caracterizado pela possibilidade de responder. Esta última possui três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o querer dizer do locutor; o intuito discursivo. Todos esses fatores estão subordinados aos gêneros, uma vez que eles preexistem ao ato de comunicação verbal, mas isso não significa que essa concepção de gênero implique na renúncia da individualidade. No momento em que, ao produzir um enunciado, escolhem-se os recursos linguísticos e o gênero do discurso, é impensável que, no ato da articulação desses elementos, não haja uma relação valorativa. Negar tal fato seria não entender o enunciado como unidade de comunicação verbal, ou seja, negar tudo o que foi dito até aqui. A escrita padroniza os gêneros, e isso é necessário, caso contrário, o caos se instalaria no processo de comunicação verbal.

É importante, ao se tencionar formar usuários competentes da língua – objetivo primordial da disciplina Língua Portuguesa –, mergulhá-los na diversidade de gêneros discursivos mediadores das complexas relações em sociedade. Caso contrário, a tentativa de comunicação será vã.

Ao serem estabelecidas as fronteiras do enunciado, considerando-o como unidade de comunicação verbal, cuja existência estável origina os gêneros discursivos, constatamos ser esse estabelecimento pautado em uma relação dialógica. Faz-se necessário, pois, discutir essa questão. Sobre tal relação Bakhtin (1997b, p. 42) afirma:

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas de um diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.

Dessa forma, a linguagem, desprovida do seu caráter dialógico, pode se constituir como apenas uma das faces do signo verbal colocadas por Bakhtin: aquela que refrata a realidade, tirando do ser humano aquilo que lhe é fundamental, a possibilidade de perceber a verdade mutável. De desvendar o mundo.

Nessa perspectiva, negar as relações dialógicas presentes na linguagem é concebê-la segundo os princípios da filosofia idealista, negando-lhe a dimensão da coletividade, visto que:

Os princípios do monologismo ideológico encontraram na filosofia idealista a expressão mais nítida e teoricamente precisa. O princípio monístico, isto é, a afirmação da unidade do ser, transforma-se, na filosofia idealista, em princípio da unidade da consciência. (BAKHTIN, 1997b, p. 79).

Partindo-se da constatação de que é na relação dialógica que se constrói o conhecimento, e com ele buscam-se as verdades, somos levados à pressuposição da inevitabilidade de uma concepção dialógica das manifestações linguísticas, uma vez que linguagem e conhecimento são indissociáveis. O ser humano isolado não constrói conhecimento, porque não tem acesso às ideias do outro. Se não tem esse acesso, não se percebe e nem é percebido no e pelo outro. É uma existência monística, contrária ao dialogismo. Dessa forma, é inevitável uma concepção dialógica das manifestações linguísticas, mas é mister observarmos que tais manifestações vistas em si mesmas, objetificadas pelos estudos linguísticos, despem-se das relações dialógicas.

Há, então, uma incompatibilidade de enfoque entre o estritamente linguístico e o dialógico. Este não se manifestará quando o olhar estiver voltado apenas para aquele. O signo linguístico, por si só, não pode estabelecer relação dialógica com outro também isolado. Da mesma forma, agrupamentos linguísticos maiores, os textos, se considerados apenas desse ponto de vista, não podem estabelecer um diálogo na concepção ba-

khtiniana, pois "[...] as relações dialógicas são extralinguísticas" (BAKHTIN, 1997b, p.183).

Neste ponto, pode-se pensar em como a linguística irá se servir de um aparato pautado em relações dialógicas se essas relações são extralinguísticas. É lícito pensar também se há possibilidade de haver dialogia fora do discurso, e se é possível estar no discurso sem considerar a língua como fenômeno integral.

Em meio a essas indagações, já se percebe que relações dialógicas e discurso estão imbricados, portanto, elas permeiam o funcionamento do sistema da língua. É importante ressaltar que compreender o funcionamento da linguagem em uma perspectiva dialógica não se reduz a se perceber as relações lógicas ou concreto-semânticas de um enunciado.

Entendendo a dialogia nessa perspectiva, podemos refletir um pouco sobre as suas possíveis contribuições no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. Nas escolas, mesmo com os avanços introduzidos pelos es-

tudos linguísticos, parece ainda não se fazer uso, talvez por coerções decorrentes da organização da instituição Escola, das reflexões aqui apresentadas acerca da linguagem, ou seja, não se tem trabalhado o signo verbal na sua perspectiva dialógica. Não se quer dizer com isso que os nossos estudantes não tenham aprendido a ler e escrever. Mas, ao se desenvolver esse par de habilidades, seria pertinente observar qual a relação do aprendiz com a disciplina Língua Portuguesa diante das transformações pelas quais passa a sociedade. Outro aspecto importante é observar, também, se a palavra é percebida, em toda a sua maleabilidade, como manifestação do outro que é passível não só de questionamento, mas de problematização. Além desses, há outros aspectos que consideramos relevantes para esta investigação, no que concerne aos posicionamentos a serem analisados: a) os efeitos que a palavra do outro poderá gerar na palavra do autor; b) o motivo gerador da palavra do outro; c) o tipo de relação social do qual surgiu a consciência de onde emana a voz do outro; e d) a possível interferência desse entrecruzar de vozes nas relações sociais.

Sobre as palavras do outro, retome-se Bakhtin (1997b, p. 195):

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos mas problematizamos a afirmação do outro.

Nessa perspectiva, se os textos são instrumentais

para a produção e reprodução do conhecimento, alicerçados sobre o signo verbal, é preciso que este seja concebido na sua plenitude: um mundo dialógico no qual não há espaço para identidades fixas. Entretanto, para imprimir dialogismo à minha voz, é preciso, também, que eu perceba dialogicamente a complexa realidade que aí está, pois

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para a outra. (BAKHTIN, 1997b, p. 203).

É a esse caráter mutante, fluido, do signo verbal que os aprendizes das habilidades de leitura e escri-

ta em Língua Portuguesa devem ter acesso. Resta-nos investigar como os sujeitos que vivenciam uma disciplina que, por excelência, trata do signo verbal, posicionam-se diante dessa realidade. Devemos pensar na possibilidade de existir ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica, como também atividades que poderiam dar conta dessa tarefa. Procuraremos também pensar na possibilidade de as práticas escolares apontadas pelos sujeitos desta pesquisa serem pautadas nesse referencial teórico. O que não é mais possível é a palavra ser apresentada como apenas algo que está à nossa disposição para atender a necessidades pré-determinadas, como se fosse um objeto.

Esses conceitos fundamentais introduzidos por Bakhtin nas reflexões sobre a linguagem amparam a existência do compromisso entre os falantes de uma língua e os signos que a compõem. Sobre esse compromisso, nos afirma Geraldi (1995, p. 136):

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

É no momento dessa vinculação que o falante toma a liberdade de inovar uma vez que ele está criando um novo enunciado que, por ser único, trará as marcas do sujeito que o produziu, rompendo, assim, com a perspectiva da não-existência de espaço para a pluridiscursividade. E é nisso que se configurará a flexibilidade, com base, novamente, na afirmação de Geraldi (1995, p. 136):

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer- se com a sua palavra, e de sua articulação individual [comprometer-se] com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Em Bakhtin encontra-se uma referência a essa não-passividade do falante diante da linguagem, fundamental para o surgimento do "novo": "Los individuos no reciben una lengua prefabricada, en absoluto, sino que ingresan ellos a la corriente de comunicación verbal: y por cierto que solo en esta corriente comienza a operar su consciencia" (VOLOCHINOV, 1976, p. 108)<sup>29</sup>.

Tal afirmação faz com que nos debrucemos sobre a questão do sentimento de incapacidade de inovação, muitas vezes presente no aprendiz de Língua Portuguesa ao se deparar com, por exemplo, o exercício da

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (Tradução nossa).

escrita. Diante disso, percebe-se não bastar ao falante a apropriação do código linguístico, como nos afirma Possenti (1993, p. 49):

Deve-se conceber a atividade do falante não como atividade de apropriação, porque, a partir desse conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores através da língua.

Agir sobre a língua. Somente percebendo essa manifestação nos textos é que os falantes poderão sair do invólucro que lhes foi imposto por uma tradição escolar desconhecedora da natureza interativa geradora do signo linguístico, que

Es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente, emisor e recep-

tor. Cada palabra expresa el 'uno' en relación con el 'otro'. Yo me doy forma verbal desde el punto de vista de otro, y en definitiva, desde el punto de vista de la comunidad a que pertenezco. (VOLCHINOV, 1976, p. 113).

Entende-se, então, que a percepção da palavra, enquanto produto de uma relação interativa, exige uma condição: a consciência da presença do outro.

## 3.3 O OLHAR METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CA-MINHOS PARA A BUSCA DAS VOZES SOCIAIS

Ao se optar por orientações teóricas que consideram a natureza dialógica da linguagem, conforme a explicitação feita anteriormente, é necessário definir, mantendo-se uma rigorosa consonância, as orientações metodológicas.

Nessa perspectiva, cabe lembrar o embate travado pela comunidade científica no que se refere à preten-

sa objetividade da ciência. O conhecimento, para ter o status de científico, conforme a visão dominante até a segunda metade do século XX, teria de se apresentar objetivo, neutro e desmembrado da história. Esse era o conhecimento das ciências naturais e que deveria servir de paradigma para as demais ciências, inclusive as ciências humanas. No entanto, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998), atualmente, um número expressivo de cientistas tem como orientação acerca da pesquisa científica os seguintes pontos: a) a objetividade do conhecimento nunca é total; b) a interferência dos valores do cientista no trabalho realizado é inevitável; c) os conhecimentos produzidos pela ciência são passíveis de falhas; e d) os critérios distintivos entre o que é e o que não é científico oscilam ao longo do tempo.

Diante dessa visão contemporânea da produção científica, fez-se necessário optarmos por uma investigação de natureza qualitativa, aliando-se a isso o fato

de o objeto de estudo — os posicionamentos contidos nos documentos que regem o Ensino Médio, bem como os dizeres de alunos e professores envolvidos nesse nível de ensino e inseridos no ensino profissionalizante — ser produto de uma ação humana e, por isso, conforme Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998), portador de intenções, significados e finalidades.

Estabelecendo-se um paralelo entre a concepção de linguagem adotada neste trabalho e a orientação metodológica que se pretende seguir, cabe aqui situar esse objeto de estudo dentro do campo das ciências humanas.

Os dizeres dos documentos oficiais, dos alunos e dos professores serão tratados como textos e serão o ponto de partida para as reflexões a serem aqui desenvolvidas. Para justificar esse tratamento, tomamos como aporte a visão bakhtiniana do texto como o objeto de estudo por excelência das ciências humanas (BAKHTIN, 1997a). Para o pensador russo, o homem

não pode ser estudado fora do texto pelo fato de não ser um fenômeno natural, um objeto mudo.

Caminhando-se pelo fio condutor desse raciocínio, ancorado na concepção de linguagem aqui apresentada, se o texto é concebido, na vertente teórica bakhtiniana, como a materialização de enunciados concretos, então é nessa concretude que as vozes produzidas pelos sujeitos desta pesquisa devem ser analisadas. Por isso, é pertinente contextualizarmos tais sujeitos na contemporaneidade ora vivida.

Diante do posicionamento teórico aqui assumido em relação à linguagem, faz-se necessário, agora, que explicitemos o direcionamento metodológico a guiar o olhar sobre os dados a serem analisados. Há de haver, pois, em nome da coerência, uma sintonia entre tais aspectos cruciais da pesquisa científica.

Considerando-se a discussão já feita anteriormente acerca da contemporaneidade, cuja marca é a ambivalência e a ausência de fixidez das identidades construídas, faz-se necessário irmos novamente ao pensamento bakhtiniano na busca, agora, de pistas metodológicas. Partiremos de uma afirmação de Augusto Ponzio, um estudioso desse pensamento. Sobre a obra de Bakhtin, ele afirma:

A contribuição fundamental de Bakhtin reside na investigação das condições de possibilidade para subverter a ideologia da identidade — condições de possibilidade no sentido filosófico —, que, poderíamos dizer, no plano transcendental, podem permitir entrever e justificar uma lógica diferente, que se baseia na alteridade. (PONZIO, 2008, p. 12).

A natureza do nosso objeto de pesquisa — as vozes dos sujeitos nela envolvidos —, aliada à opção teórica aqui já exposta, nos leva à adesão ao princípio bakhtiniano que substitui o princípio da identidade

pelo da alteridade.

Nas análises a serem desenvolvidas, as vozes serão focalizadas sob a perspectiva do princípio da alteridade. Essas vozes serão oriundas, em um primeiro momento, de documentos produzidos pelos órgãos gerenciadores do ensino no Brasil. Serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), no volume destinado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, especificamente o capítulo que trata dos conhecimentos de Língua Portuguesa, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), especificamente o capítulo que apresenta os conhecimentos de Língua Portuguesa.

Em outro momento, serão tomados como corpus de análise os depoimentos de alunos e professores via questionários aplicados a esses sujeitos.

Para uma correta compreensão da relação que o pesquisador manterá com o objeto de pesquisa, é preciso situar este trabalho em uma perspectiva só-

cio-histórica. De acordo com Freitas (2007), olhar o objeto sob essa ótica significa ceder lugar a uma visão humana do conhecimento em detrimento do cerceamento imposto por uma pretensa objetividade. A autora apresenta, então, aspectos caracterizadores da pesquisa de orientação sócio-histórica. Esses aspectos serão aqui enumerados e associados aos elementos que comporão a investigação pretendida por este trabalho.

O primeiro considera que, nesse tipo de pesquisa, o texto é a fonte de dados. Assim, os documentos a serem analisados, juntamente com as respostas dadas por alunos e professores aos questionários aplicados, servirão como entrada para a compreensão não só dos sujeitos envolvidos como também do contexto no qual estão inseridos.

Outro aspecto apontado por Freitas (2007) refere--se às questões formuladas. Elas devem ser orientadas para a compreensão do fenômeno investigado em toda a sua complexidade e historicidade. Nesse sentido, as questões postas nesta investigação buscam compreender as implicações de uma visão de ensino de Língua Portuguesa sobre a relação entre os aprendizes e professores dessa língua – no caso específico, alunos e professores de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – e a realidade histórica na qual estão inseridos.

No tocante ao processo de construção do material empírico, a autora observa que este deverá ser pautado na compreensão. Dessa forma, descartam-se as descrições em si mesmas, devendo estas serem complementadas por explicações dos fenômenos. Neste trabalho, esse processo constou de aplicações de questionários<sup>30</sup> entre alunos e professores envolvidos no Ensino Médio Integrado do IFRN. Ao elaborarmos as questões, pensamos em colher informações não só que exprimissem o posicionamento individual desses

<sup>30</sup> Cópias desse instrumento de coleta estão reproduzidas nos apêndices.

sujeitos, mas também que tais posicionamentos apontassem para uma realidade social a ser investigada: a relação entre o ensino de Língua Portuguesa ministrado nessa modalidade de ensino e as expectativas dos sujeitos investigados perante o contexto social que os cerca.

Estabelecidas as orientações referentes à empiria desta pesquisa, Freitas (2007) volta-se para o papel do pesquisador, observando que a atividade por ele desenvolvida "situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento". É por esse viés das transformações perceptíveis na contemporaneidade, aqui já exposto conforme a visão de Bauman (1999, 2001), que serão analisados os posicionamentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Na perspectiva sócio-histórica, afirma a autora, o pesquisador "é parte integrante da investigação". Sendo assim, é de seu lugar sócio-histórico e das relações intersubjetivas que ele estabelece com os sujeitos envolvidos no trabalho que é construída a sua compreensão.

É sobre essa relação entre o pesquisador e seu objeto que pretendemos nos deter mais um pouco, por acreditarmos ser esse um aspecto crucial da atividade de pesquisa de natureza qualitativa. Iremos, pois, em busca de pistas metodológicas<sup>31</sup> referentes a esse aspecto da pesquisa mais uma vez na obra do pensador russo M. Bakhtin. Aqui, trataremos, prioritariamente, do conceito de exotopia.<sup>32</sup>

Inicialmente, Bakhtin (1997a) aponta para o aspecto valorativo inerente à construção do objeto de

A opção pelo uso da expressão "pistas metodológicas" decorre do fato de, na obra Bakhtiniana, não haver propriamente, de forma estruturada, capítulos que tratem de metodologia da pesquisa. No entanto, partimos do pressuposto de que uma leitura mais atenta se deparará com elementos que subsidiam a reflexão do pesquisador no tratamento do objeto pesquisado.

<sup>32</sup> Esse conceito encontra-se desenvolvido de forma sistemática no capítulo "O autor e o herói", da obra Estética da criação verbal.

estudo.<sup>33</sup> Para o autor, é a relação do pesquisador com o seu objeto que traçará uma percepção deste. "É a nossa relação que determina o objeto e a sua estrutura e não o contrário." (BAKHTIN, 1997a, p. 26).

Ao tomarmos como objeto de estudo os posicionamentos contidos nos documentos oficiais e em depoimentos de alunos e professores sobre a disciplina Língua Portuguesa na educação profissional ministrada no IFRN, teremos de deixar claro que não se tratou de uma escolha aleatória. A construção desse objeto se deu por meio da experiência do pesquisador como professor dessa disciplina durante vários anos no contexto em que a pesquisa foi realizada: o Ensino Médio Integrado do IFRN. Diante da constatação do grau de envolvimento entre o pesquisador e o contexto de seu objeto de pesquisa, necessário se fez nos ancorarmos no princípio bakhtiniano da exotopia. Saindo da posi-

<sup>33</sup> Bakhtin, em seus estudos, toma como objeto o texto literário. No entanto, acreditamos que as suas categorias são extensivas àqueles objetos inseridos no campo de estudo das Ciências Humanas.

ção de professor, o pesquisador, nesse caso, tenderá a enxergar e a saber mais do que os sujeitos que estão envolvidos na atividade de ensino da qual é proveniente o objeto, ou seja, é basilar que o pesquisador incorpore o princípio do excedente de visão (BAKHTIN, 1997a).

Também Amorim (2004) discute a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, observando que este deve ser construído sob a orientação de um movimento que transforma o que é familiar em algo estranho, em um movimento alternado de aproximação e afastamento. Sem esse movimento, afirma a autora, o pesquisador, ao se encontrar imerso em um cotidiano familiar, poderá, devido a essa familiaridade, tornar-se um usuário de lentes embaçadas. Essa estranheza necessária é a manifestação da alteridade, conforme explica a autora:

[...] atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. (AMORIM, 2004, p. 26).

Mesmo sendo considerado como dificil pelo próprio Bakhtin, este observa que o olhar exotópico sobre os dados deve ser algo a ser perseguido pelo pesquisador. Tal importância desse procedimento é enfatizada pelo autor quando ele afirma:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa

estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. (BA-KHTIN, 1997a, p. 43).

Descartamos, por esse viés, o tratamento homogeneizante dos "horizontes concretos", no dizer bakhtiniano. Aqui não teremos simplesmente vozes que se posicionam sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado, mas, acrescidas a isso, as singularidades por elas trazidas. Quanto aos documentos, foram produzidos em diferentes épocas e, por isso, em contextos sócio-históricos distintos. As vozes dos alunos emergirão de sujeitos que se encontram ao término de um Ensino Médio de natureza profissionalizante, às vésperas de serem inseridos no mercado de trabalho para o qual foram preparados. Esse mercado que os receberá tem como horizonte um modelo de sociedade que, conforme já discutimos, é pautado na perspectiva da convivência da pluralidade de pontos de vista. Já os docentes envolvidos lidam com uma modalidade de ensino que sempre foi alvo de debates no que concerne à superação da dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, questão já aludida em outro momento deste trabalho.

É guiado por esse pensamento acerca da relação entre o pesquisador e o seu objeto que procuraremos minimizar o fato de o pesquisador ocupar a posição também de professor da instituição onde se realizou a investigação, e também atuar na modalidade de ensino inserida no recorte para a obtenção da empiria deste estudo.

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais. (BRASIL, 2006).

## 4.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A opção pela análise documental como uma das técnicas para a obtenção dos dados decorre do fato de que este trabalho busca reconstituir o perfil da disciplina Língua Portuguesa, considerando um determinado momento histórico: o Ensino Básico, modalidade na qual se inclui o Ensino Médio, estava passando por reformulações no Brasil. Assim, por meio do exame dos textos documentais previamente selecionados, perseguiremos pistas desse momento de transformações nas vozes oriundas dos dados.

Gauthier (apud CELLARD, 2008) evidencia como vantagem significativa desse tipo de análise, no plano metodológico, a eliminação parcial de eventuais influências do conjunto de dados pesquisados, uma vez que não há possibilidade de reação dos sujeitos.

Diante da variedade de documentos escritos34,

<sup>34</sup> De acordo com Cellard (2008), são considerados documentos, além do texto escrito, materiais de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado.

Cellard (2008) os divide em documentos arquivados e não-arquivados. Para essa divisão, segundo o autor, é irrelevante se tais documentos são oriundos de fontes públicas ou privadas. Os documentos a serem analisados nesta pesquisa — os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, ambos para o Ensino Médio — são públicos, já que foram produzidos pelo Ministério da Educação, e não-arquivados, visto que foram distribuídos em todas as escolas de Ensino Médio do país.

Considerando as limitações de natureza interacional, o autor observa a necessidade de se lançar sempre um olhar crítico sobre o documento a ser analisado. Essa visão crítica, para ele, deve ser a primeira etapa da análise documental, a qual se denomina análise preliminar. Nesse sentido, aponta cinco dimensões do documento a serem examinadas nessa fase: o contexto; o autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os

conceitos-chave e a lógica interna do texto. Para fins da análise documental aqui empreendida, procuraremos direcionar o nosso olhar no sentido de contemplar apenas algumas dessas dimensões, conforme a relevância adquirida no que concerne ao nosso objeto de estudo.

## 4.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em 1999, o Ministério da Educação, com o objetivo de traçar limites para as áreas de conhecimentos, dentro da nova proposta para o Ensino Médio, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Essas áreas foram divididas em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

A diretriz do documento é ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98 (BRASIL, 1996).

O novo modelo de Ensino Médio, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, insere-se na perspectiva de uma escola média preocupada com a formação dos alunos para o mundo contemporâneo, tendo como principal eixo norteador o respeito à diversidade.

A tarefa de produzir um documento com essa abrangência demandou tempo. Entre o início das discussões e o seu lançamento passaram-se cerca de três anos. Nesse interim, críticas e sugestões foram encaminhadas por diversos segmentos da sociedade.

É nessa perspectiva, de inserção dos alunos nesse mundo, que se configurará uma análise do perfil da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Partiremos da publicação dos PCNEM, em 1999, e de seus desdobramentos, representados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, publicadas em 2006.

A partir de um breve diagnóstico, tomando como base os direcionamentos dados ao ensino de Língua Portuguesa pela LDB 5692/71, que reforçava a dicotomia entre ensino de língua e ensino de literatura, os PCNEM apontam problemas decorrentes dessa visão (BRASIL, 1971). Esses problemas podem ser agrupados em dois eixos: o ensino da língua e o ensino da literatura. No primeiro caso, o documento critica um ensino que não demonstra uma clara distinção entre o que é norma e o que é gramaticalidade. Esse tipo de ensino gera uma exclusão de atividades que envolvam a prática da oralidade, da leitura e da escrita. Na literatura, segundo o documento, as atividades de compreensão dos textos costumam ser confundidas com a história da literatura. Diante dessas constatações, os PCNEM de Língua Portuguesa propõem um ensino pautado na construção de um saber linguístico que açambarque as necessidades das ações comunicativas dos indivíduos inseridos na contemporaneidade.

Tendo em vista os limites da investigação a ser desenvolvida, e não uma visão dicotômica, a discussão tomará como foco as considerações voltadas para o ensino da língua portuguesa. As considerações sobre o ensino da literatura podem ser foco de outras investigações.

Um primeiro ponto a ser analisado é a concepção de língua que atravessa os PCNEM. Trata-se de uma concepção pautada no princípio da dialogicidade. De acordo com essa visão, o processo comunicativo, entendido como processo de construção de significados por meio da interação social, é um diálogo de vozes. Sendo assim, mesmo no ambiente escolar, a natureza dialógica da linguagem tem de ser considerada.

O documento ressalta ainda que, mesmo que as expressões humanas se deem por meio de diversas formas de linguagem, o dialogismo como categoria para se estudar os fatos linguísticos, no que se refere ao Ensino Médio, objetiva o estudo do texto verbal em

contextos determinados. Em decorrência disso, o texto é eleito como a unidade básica da linguagem verbal, resultante de um diálogo entre interlocutores e outros textos, sendo o aluno considerado o produtor dessa unidade.

Percebe-se, assim, que a concepção dialógica da linguagem, tendo como sua manifestação principal os textos verbais, é o principal aporte teórico explicitado no texto dos PCNEM.

No entanto, em 2004, o Ministério da Educação, a partir de estudos que apontaram para a não-concretização das propostas contidas nos PCNEM, resolve organizar seminários com o objetivo de fomentar discussões voltadas para a consolidação da organização curricular do Ensino Médio. Como parte dessa empreitada, é publicado, em 2006, um conjunto de textos denominado Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM). São textos produzidos por docentes universitários com experiência na área de for-

mação de professores, e que serviram para subsidiar o debate.

Face ao exposto, é importante ressaltar que as diretrizes aqui apresentadas foram válidas para o Ensino Médio de todo o país, inclusive para aquele ministrado em instituições de ensino profissionalizante, como é o caso dos IF. No entanto, notamos que, ao discorrer sobre as competências a serem desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, os PCNEM não fazem referência à relação entre essa disciplina e o chamado mundo do trabalho. Tal observação insere--se em uma discussão que permeia o Ensino Médio e que se torna mais relevante quando esse nível de ensino está inserido em um contexto de educação profissional. É preciso se discutir se o Ensino Médio deve estar ou não atrelado ao mundo do trabalho.

Parece que buscar uma resposta a essa pergunta, nos PCNEM, exige um olhar sobre a concepção de competências sobre a qual está assentado o documento. Um ponto a ser analisado, nesse sentido, é a relação entre essa concepção e sua compatibilidade com o conceito de mundo do trabalho. Segundo Hobsbawn (apud CIAVATTA, 2005), trata-se de um conceito que inclui desde atividades produtivas até os processos de criação cultural ligados à própria reprodução da vida. Tem-se, assim, uma conceituação que foge ao senso comum, que costuma enfocar o trabalho apenas sob uma de suas formas, a atividade laboral abstraída da complexidade das relações sociais. O trabalho, para Ciavatta (2005), deve ser entendido como princípio educativo.

Ramos (2005), ao tratar da noção de competências, afirma que se trata de um conceito que envolve uma relação direta entre o conhecimento adquirido e sua aplicação na realização de ações práticas. Segundo a autora, trata-se de uma visão limitada que vai de encontro à concepção de mundo do trabalho.

Sobre essa relação entre a educação e o mundo

do trabalho, Frigotto (2005) chama a atenção para o risco de se confundir tal relação com o imediatismo do mercado de trabalho ou, então, com o vínculo imediato com o trabalho produtivo.

Realizada essa análise preliminar dos PCNEM, passaremos agora a uma análise propriamente dita do documento. É necessário ressaltar que não objetivamos a análise crítica do documento no que concerne à aplicação do rigor conceitual, mas tão somente a percepção das vozes que indicam uma concepção de linguagem a ser julgada em consonância ou não com a contemporaneidade na qual é desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa. Tomaremos como unidade para esse procedimento o quadro-resumo das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, o qual encerra o documento.

A escolha desse quadro em detrimento de trechos do texto que compõe a parte do documento dedicada a essa disciplina justifica-se pelo caráter sintetizador a que se propõe.

**Quadro 1** – Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Representação e comunicação	<ul> <li>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</li> <li>Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li> <li>Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</li> <li>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> </ul>

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Investigação e compreensão	<ul> <li>Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.</li> </ul>
Contextualização sócio-cultural	<ul> <li>Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li> <li>Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (1999).

Antes de procedermos à análise dos posicionamentos presentes nessas competências, é importante relembrar que estamos tomando o Ensino Médio como integrado à formação profissional. Tais posicionamentos serão confrontados, no capítulo seguinte, com os posicionamentos de alunos e professores inseridos

nessa modalidade de ensino oferecida pelo IFRN.

Tomaremos, acoplada à competência correspondente, cada uma das habilidades contidas no quadro--resumo e, separadamente, travaremos um diálogo com os suportes teóricos já explicitados neste trabalho.

À competência representação e comunicação o documento associa a habilidade: "Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal". Achamos necessário, aqui, uma breve apresentação do sentido desses termos que denominam a competência.

O termo representação, de acordo com Abbagnano (1982), teve origem no período medieval com a finalidade de indicar a imagem ou a ideia, ou ambas as coisas. Os escolásticos tomaram o termo para conceituar o conhecimento como a semelhança do objeto.

Ockman (apud ABBAGNANO, 1982) aponta três significações para o termo: a) representar é aquilo por meio do qual se conhece alguma coisa; b) a imagem re-

presenta aquilo de que é imagem, quando lembramos alguma coisa; c) representar é causar o conhecimento da maneira como o objeto causa o conhecimento.

No campo da linguística, Dubois et al (1995) apresenta esse termo remetendo-o à perspectiva associacionista de Saussure, que o define como o aparecimento da imagem verbal mental no falante.

Encontramos também, no Dicionário de análise do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004), referência ao termo representação social. Inicialmente, é apontada a sua origem na Sociologia de Durkheim sob a denominação de representação coletiva. Quaisquer que sejam as denominações, observam os dicionaristas, elas sempre apontam para a relação entre a significação, a realidade e sua imagem.

Há, também, nesse dicionário, a definição do termo no campo da filosofia aqui já reportado. São apontados dois aspectos opostos da representação: o que afirma ser a realidade ontológica dissimulada pelas falsas aparências do mundo sensível e o que postula se encontrar entre a realidade ontológica e o sujeito, a "tela da construção de um real" como significação (BAUDRIL-LARD apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

No campo da psicologia social, Guimelli, citado por Charaudeau e Maingueneau (2004), observa que as representações sociais "recobrem um conjunto das crenças, dos conhecimentos e das opiniões que são produzidas e partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um dado objeto social".

Na pragmática, são apresentadas duas noções diversas para representação. Uma restrita, que a coloca como um dos dois processos pelo qual um sujeito interpreta os enunciados (SPERBER; WILSON apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004); outra ampla, que se refere ao saber comum que se presume que os interlocutores partilham para que a intercompreensão possa se estabelecer (GRIZE apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

Na análise do discurso, Marin (apud CHARAU-DEAU e MAINGUENEAU, 2004) atribui três funções sociais à representação: a) as representações se configuram em discursos sociais que testemunham, uns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo e, outros, sobre um saber de crenças que encerram um sistema de valores, dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade; b) os discursos sociais se configuram ora de maneira explícita, ora de maneira implícita, por alusão; e c) os discursos de conhecimento e de crença desempenham um papel identitário, isto é, constituem a mediação social que permite aos membros de um grupo construírem uma consciência de si, e que parte de uma identidade coletiva.

Saindo dos verbetes de dicionários especializados, retornaremos ao pensamento bakhitinano, vertente teórica já aqui referida, para buscarmos a visão do pensador russo sobre representação.

Na sua crítica aos fundamentos da estética expres-

siva, Bakhtin (1997a), ao discorrer sobre o problema da correlação entre a representação e a arte, assegura que os limites dessa estética, que tendem a excluir o autor e o princípio da autonomia, dando-lhe uma função exclusivamente técnica, decorrem da defesa da teoria da representação. Sobre essa correlação, ele afirma:

O que constitui precisamente a diferença entre a representação e a arte é, em princípio, a ausência de espectador e de autor. Do ponto de vista de quem está representando, a representação não pressupõe um espectador situado fora dela, a que se dirigiria a relação do acontecimento-vida representado pela interpretação; de uma maneira geral, na representação, aqueles que representam não interpretam a si mesmos, limitam-se a imaginar-se. (BAKHTIN, 1997a, p. 90).

A crítica bakhtiniana à teoria da representação volta-se para a maneira como nos relacionamos com os acontecimentos. Quando a relação mantida com os acontecimentos da vida é apenas um desejo pessoal de vivê-la, observa o pensador russo, trata-se de uma representação que equivale a um devaneio ou a uma leitura ingênua de um romance. Isso nos leva a viver na categoria do eu, o que exclui uma relação estética com a vida. E é essa relação que vai transformar a representação em acontecimento. O acontecimento exige a participação de um outro, exterior, e que não é envolvido pela representação.

Passemos agora ao termo comunicação. De acordo com Dubois et al (1995), a comunicação pode ser definida como trocas verbais entre falantes. Nesse sentido, a comunicação é intersubjetiva. Esse processo de troca pressupõe alguns elementos: os participantes, que são o falante produtor do enunciado e o interlocutor; a situação de comunicação, definida pelos participantes,

pelas dimensões de espaço e tempo em que o enunciado foi produzido; e o estatuto da comunicação, que envolve a distância social entre o falante e seus interlocutores.

Na perspectiva dos teóricos das telecomunicações e dos linguistas, conforme Dubois et al (1995), a comunicação se dá quando uma informação é transmitida de um ponto a outro. Essa transferência se dá por meio de uma mensagem. Para essa comunicação ser estabelecida de forma eficaz, a mensagem tem de ser traduzida em um sistema de signos obedecendo a uma convenção sistemática.

De uma forma mais ampla, Charaudeau e Maingueneau (2004) voltam a atenção para as numerosas definições do termo comunicação. Apontam que esse termo, em origem, não estava associado a assunto técnico. Na língua francesa, foi empregado com o sentido genérico de "maneira de estar junto". Referindo-se a esse uso geral do termo, os autores afirmam:

A comunicação permitiria aos homens estabelecerem relações que lhes dão a medida do que os diferencia e os assemelha, criando assim elos psicológicos e sociais. Suas relações não seriam apenas de conflito, luta e destruição, mas também de intercompreensão, de enriquecimento mútuo, de coconstrução de saber e de valor. Esse conjunto de interações simbólicas leva-os a reunirem-se em comunidade segundo uma certa mediação social, construindo, assim, uma consciência de si, ao mesmo tempo individual e coletiva. Entretanto, é nos domínios da filosofia, da antropologia e da sociologia que a comunicação foi tratada nesses termos gerais de processo de construção das relações sociais. (CHARAUDEAU;

## MAINGUENEAU, 2004, p. 103).

Após essa remissão ao sentido genérico do termo comunicação, os autores apresentam as conceituações que o termo foi adquirindo em áreas específicas.

O segundo momento registrado é o da teoria da informação. O modelo de comunicação humana proposto por esse quadro teórico caracterizava-se como um processo de transmissão entre um emissor e um receptor. Essa visão foi bastante criticada por reduzir o processo de comunicação a um esquema mecanicista.

No campo da linguística, Roman Jakobson, inspirado no esquema de Bülher, propõe um esquema de comunicação ampliado pelas seis funções da linguagem: *emotiva, conativa, referencial*, poética e fática. Apesar das críticas devidas a seu caráter muito geral, essa visão teve o mérito, conforme Maingueneau e Charaudeau (2004), de introduzir na língua a atividade de linguagem e, com isso, fazer com que a linguística não reduzisse seus estudos aos sistemas da língua.

No campo dos estudos discursivos, várias teorias questionaram os esquemas propostos pelas visões anteriores e acabaram por tomar dois direcionamentos opostos. Um defende a ideia de que a comunicação é algo impossível de ocorrer, fato comprovado pela existência de mal-entendidos, de falsas interpretações, de incompreensões etc. Para esse ponto de vista, o que existe realmente é a incomunicabilidade e a incompreensão. Outro direcionamento, simpático à teoria da informação, considera que tudo é comunicável, e é partidário da visão de que a comunicação humana tem como principal tarefa produzir e interpretar o sentido e que este constitui um conjunto de informações explícitas e implícitas.

Diante dessas visões, Charaudeau e Maingueneau (2004) preferem não assumir um posicionamento acerca da questão, mas ressaltam que a comunicação é inerente aos indivíduos que vivem em sociedade e que estes, por meio de sistemas de signos, trocam mensa-

gens com os mais diferentes objetivos: persuadir, seduzir e estabelecer relações de influência eficazes.

Uma primeira observação a se fazer, diante desse percurso por alguns sentidos dos termos que nomeiam uma das competências postas nos PCNEM de Língua Portuguesa, refere-se ao termo representação. Da concepção filosófica à crítica bakhtiniana, é necessário buscar o posicionamento contido neste termo oficializado no documento.

Considerando o enunciado na sua concretude, o que implica situá-lo em um tempo no qual o Ensino Médio buscava uma identidade, dando ao aluno oportunidade de participar do mundo social, incluindo a cidadania e o trabalho (BRASIL, 1999, p. 13), associar o termo representação a uma competência voltada para a linguagem requer que analisemos essa voz à luz do pensamento bakhtiniano.

Detendo-nos rapidamente sobre alguns aspectos desse pensamento, inferimos que a concepção de lin-

guagem dele advinda está mais próxima da ação do que da representação. Quando Bakhtin (1997a) compara a representação a uma leitura ingênua de uma obra, refere-se a uma postura passiva do contemplador diante do objeto contemplado. Para ele, essa relação não deve se assemelhar a uma "passiva reação psíquica", pois uma reação dessa natureza, indiferente, é sempre empobrecedora do objeto.

Diante dessas considerações, precisamos compreender o posicionamento contido no termo representação, o qual nomeia uma das competências aqui elencadas, diante da realidade na qual os alunos do Ensino Médio – e, no caso específico deste trabalho, do Ensino Médio profissional – estão inseridos.

Entendemos que esse termo, nos PCNEM, reveste-se de uma valoração que aponta para as orientações
do pensamento bakhtiniano, uma vez que à competência de representação associam-se habilidades que
não resultam de uma postura passiva diante das ma-

nifestações da linguagem. A sustentação desse entendimento pode ser evidenciada quando nos deparamos, no detalhamento de cada uma das habilidades, com orientações teórico-metodológicas que se coadunam com a perspectiva dialógica de compreensão da linguagem.

A primeira habilidade refere-se à capacidade de o aluno "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal". No detalhamento dessa habilidade, ao longo do documento, observamos um conjunto de afirmações que chama a atenção por apontar para uma dissociação entre o desenvolvimento dessa habilidade e as práticas escolares no Ensino Médio. De acordo com os PCNEM, o confronto de diferentes opiniões sobre um mesmo objeto deve proporcionar ao aluno a capacidade de formulação de um ponto de vista próprio. Mas, segundo o documento, não é isso que vem ocorrendo no Ensino Médio, dada a evidente inabilidade dos discentes do Ensino Superior quando são solicitados a emitirem opiniões. O documento ainda acrescenta que a tomada de posição consciente e responsável por meio dos discursos produzidos, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, é um dos aspectos do processo de compreensão da língua. Nessa perspectiva, a saída apontada pelos PCNEM é conceber a escola como um espaço possibilitador do diálogo. Inserido nesse espaço, o aluno deve aprender

a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extraverbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (BRASIL, 1999, p. 45).

A segunda habilidade refere-se à capacidade de o aluno "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (BRASIL, 1999, p. 45). Há, na configuração dessa habilidade, a ênfase no uso social da língua. Esse uso, conforme o documento, não deve ser pautado em uma visão de linearidade no que concerne à produção de significados. Os significados, sob essa ótica, resultam de emaranhadas tessituras de significações. Usar a língua nessa perspectiva é não apenas conhecer sobre o que se pretende dizer mas também ter condições de discernir acerca dos gêneros textuais e dos tipos de discursos possíveis em uma dada situação comunicativa. Como que reconhecendo as limitações da instituição escolar no tocante à capacidade de controle dos usos linguísticos além de seus muros, os PCNEM observam que a escola, diante da pluralidade de usos, pode transformar a sala de aula em um espaço de convergência dos vários discursos que povoam a sociedade. O aluno, inserido nesse espaço, será "instrumentalizado" no sentido de usar socialmente o idioma.

Ainda sobre essa segunda habilidade, é importante destacar um aspecto que, sob o nosso olhar, irmana-se com a visão de sociedade baumaniana aqui já exposta. Trata-se de conceber a disciplina Língua Portuguesa como o espaço de compreensão da linguagem como transformadora da realidade social, cultural e pessoal. O trabalho com o texto deve proporcionar, assim, a compreensão da grande corrente de diálogo na qual se insere esse objeto de ensino. Destacando a relevância de se compreender a diversidade de pontos de vistas por meio da leitura de textos, o documento afirma, ao concluir o detalhamento dessa habilidade, que

O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética. (BRASIL, 1999, p. 46).

A segunda competência é elencada no quadro-resumo apresentado nos PCNEM sob a denominação de "investigação e compreensão". Por se tratar de uma denominação composta por uma palavra de emprego mais geral, sobretudo no campo científico, investigação, e de outra de uso mais específico, sobretudo nas reflexões acerca da linguagem, compreensão, deter-nos-emos, aqui, sobre o sentido desta última, considerando-se o arcabouço teórico subjacente à concepção de linguagem encontrada nos PCNEM.

Em Voloshinov (1976), encontramos algumas considerações sobre "El problema de la percepción activa" (VOLOSHINOV, 1976, p. 131).<sup>35</sup> Essa discussão encon-

<sup>35 &</sup>quot;O problema da compreensão ativa." (Tradução nossa).

tra-se inserida em um debate mais amplo, travado pelo autor em torno dos conceitos de significação e de tema em uma língua. Inicialmente, o autor evidencia a complexidade da qual se revestem os estudos que tratam do problema da significação no âmbito da linguística. Nessa perspectiva, ele descarta as discussões teóricas pautadas em um modelo de compreensão passiva e propõe novos questionamentos, que apontam para uma atitude responsiva e ativa, permeadora do ato de compreender.

Na visão de Voloshinov (1976), o conceito de compreensão adquire um melhor entendimento quando se constrói uma distinção clara entre dois outros conceitos: tema e significação.

O primeiro é resultante da natureza concreta inerente a todo e qualquer enunciado, e é, por isso, "*individual e irreproducible*" (VOLOSHINOV, 1976, p. 128).<sup>36</sup> O tema expressa a situação histórica que deu origem

<sup>36 &</sup>quot;Individual e não-reiterável." (Tradução nossa).

ao enunciado. Trata-se, pois, de algo que não se circunscreve apenas no âmbito das formas linguísticas, mas remete também aos elementos extraverbais de uma dada situação. Ele só pode ser depreendido se se toma o enunciado como fenômeno histórico. Dessa concepção decorre o caráter de unicidade do tema.

Se por um lado temos o instante histórico único do tema, por outro temos a natureza reiterável e idêntica da significação. Cada vez que um enunciado é repetido, há uma nova realidade temática advinda da mudança do instante histórico. No entanto, essa nova realidade temática apresenta-se materializada nos mesmos elementos linguísticos, na mesma significação. Para enfatizar os aspectos distintivos entre esses dois conceitos, Voloshinov (1976, p. 129) sintetiza:

El tema es un complejo y dinámico sistema de signos que procura adecuarse a un instante dado del proceso generativo. El tema es la reacción de la consciencia en su proceso generativo al proceso generativo de la existencia. El significado es el aparato técnico para la realización del tema.<sup>37</sup>

Nessa síntese, o autor, ao afirmar que "a significação é um aparato técnico para a realização do tema", revela uma imbricação entre esses dois conceitos. Isso é verificável, uma vez que não há meios de se chegar à significação de uma palavra se a isolarmos da concretude do enunciado, se a desconsiderarmos como elemento de um tema. Este, por sua vez, necessita da materialidade linguística para expressar uma significação relativamente estável sem a qual não produz sentido.

Na sequência dessa distinção, o autor propõe uma abordagem sobre o problema da compreensão. Para

<sup>37</sup> O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (Tradução nossa).

ele, essa distinção torna-se clara quando a relacionamos a esse problema. Se o tema não se restringe aos elementos formais do enunciado, afirma Voloshinov (1976), mas abrange elementos do contexto extraverbal, então depreendê-lo requer uma atitude ativa. Nessa visão, a nossa compreensão não se circunscreve à percepção das palavras que compõem o enunciado produzido pelo outro, mas resulta de um diálogo entre essas palavras e as nossas. Ou seja, cada vez que compreendemos estamos opondo as nossas palavras às do nosso interlocutor. Trata-se de uma visão interacionista da compreensão.

Assim, diante da visão de linguagem trazida pelos PCNEM, entendemos que as habilidades correspondentes à competência "investigação e compreensão" inserem-se em um quadro teórico ancorado na concepção de que "Toda comprensión verdadera tiene naturaleza dialogal" (VOLOSHINOV, 1976, p. 132).38

<sup>38</sup> Toda compreensão verdadeira tem natureza dialogal. (Tradução nossa)

A primeira habilidade associada a essa segunda competência refere-se à capacidade de o aluno analisar os recursos expressivos da linguagem verbal. No detalhamento dessa habilidade, os PCNEM partem de uma orientação bakhtiniana sobre o texto. Ao afirmar que "o homem pode ser conhecido pelos textos que produz" (BRASIL, 1999, p. 42), o documento entra em sintonia com a discussão sobre o papel do texto no fazer científico das ciências humanas. Sobre a relevância do texto para o estudo do homem, Bakhtin (1997a, p. 334) considera que

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anato-

## mia, de fisiologia humanas, etc.).

Ou seja, a compreensão do fazer humano se dá via estudo do texto, que tem sempre um homem como autor. Nessa orientação, o processo de compreensão, já aqui entendido como dialógico, direciona-se para o entrelaçamento entre tema e significação. Com base nessas concepções, os PCNEM destacam o social como elemento organizador dos recursos linguísticos, isto é, embora as estruturas linguísticas sejam idênticas, a significação, o sentido produzido, o tema, será sempre único.

O documento também, nessa habilidade, enfatiza o uso linguístico e sua intencionalidade, com destaque para a possibilidade de sentidos múltiplos, a serem produzidos por determinados enunciados. Acrescenta, ainda, que o grau de domínio das possibilidades de uso da língua é determinante para a busca de uma eficácia comunicativa. Esse uso, atrelado ao modo de organização social, revela-se na flexibilidade apresentada pelos gêneros discursivos, entendidos como uma

configuração relativamente estável sob a qual se manifestam os enunciados.

No nosso entendimento, ao considerar a possibilidade dos múltiplos sentidos decorrentes dos usos linguísticos; a relação entre o domínio desses usos e a
eficácia comunicativa; e a flexibilidade inerente aos gêneros discursivos como decorrente da própria flexibilidade do mundo moderno, os PCNEM lançam mão de
um olhar sobre a linguagem consoante com uma visão
de sociedade assumida neste trabalho: uma sociedade
aberta à convivência dialógica, à pluralidade de vozes
e à ambivalência de sentidos.

Mais adiante, ainda em relação a essa habilidade, há considerações que reforçam esse entendimento. Na síntese sobre a análise dos recursos da linguagem verbal, o documento evidencia a propriedade de a língua atualizar-se e, nessa atualização, refletir visões de mundo, valores e pontos de vista. A linguagem é, nessa perspectiva, uma arena e, por isso, não comporta pos-

turas passivas.

Na sequência dessas considerações, chega-se a um aspecto que, acreditamos, será um ponto de embate, sobretudo nos posicionamentos dos alunos, a serem analisados no capítulo seguinte. Trata-se do ensino de gramática. Acerca dessa tendência do ensino de Língua Portuguesa, os PCNEM pontificam:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual, deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/ escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (BRASIL, 1999, p. 44).

Claro está, com essa afirmação, que a percepção

dicotômica que pairou e, infelizmente, ainda paira sobre o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere, de um lado, ao ensino da leitura e, do outro, ao ensino de gramática, não tem razão de persistir.

A terceira competência é elencada no quadro-resumo sob a denominação de "contextualização sócio-cultural". É essa competência, no nosso entendimento, a que mais diretamente exigirá do ensino de Língua Portuguesa uma imbricação com uma visão de sociedade coerente com as práticas sociais vigentes na contemporaneidade.

Associada a essa competência, os PCNEM põem em destaque a habilidade de "considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas na forma de sentir, pensar e agir na vida social" (BRASIL, 1999, p. 41). Nessa direção, procuramos evidenciar alguns pontos que remetem à relação entre a linguagem e a vida social.

Inicialmente, é ressaltado o caráter gerador de sociabilidade inerente à linguagem. Nessa perspectiva, essa sociabilidade reflete uma vida social não pautada pela uniformidade. Como construto e construtora da realidade social, a linguagem, portanto, embora se valendo de uma mesma língua, não teria como ser campo fértil para produções e interpretações vedadas a variações.

Inserida nesse modo de conceber a relação entre a linguagem e a realidade social está a Língua Portuguesa. Sobre essa relação os PCNEM afirmam que as interações verbais revelam "uma variedade de códigos e subcódigos" (BRASIL, 1999, p. 41), resultantes do processo de atualização da língua. Esse processo, ressalta o documento, envolve toda uma trajetória de acumulação/redução de significados sociais e culturais. Trata-se, pois, de um jogo para se estabelecer uma hierarquia entre posicionamentos, considerando-se a legitimação destes. Essa legitimação decorre de imposições

sociais. Assim, alguns posicionamentos são alçados a um alto patamar de visibilidade, enquanto outros são postos na penumbra.

Considerando essa mobilidade dos significados sociais, os PCNEM observam que cabe à escola ser o espaço para se lançar uma luz capaz de dissipar essa penumbra e, consequentemente, trazer ao palco das discussões as várias formas de representação social e cultural.

Esse posicionamento dos Parâmetros Curriculares evidencia uma concepção de trabalho com a disciplina Língua Portuguesa que considera uma sociedade aberta à pluralidade de manifestações verbais que permeiam a realidade social. Uma sociedade não mais assentada sobre a perspectiva de dar visibilidade tão somente aos discursos hegemônicos. Nessa direção, os PCNEM sentenciam: "Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima" (PCNEM, 1999, p. 41). O docu-

mento ainda chama a atenção para que, sob o manto do "conviver com as diferenças", não se abra espaço no sentido de tratar o diferente como algo exótico, ressaltando apenas um caráter folclórico a ser contemplado. Ao invés disso, o diferente deve ser percebido como "algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos [...]" (BRASIL, 1999, p. 42).

## 4.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Feitas as considerações acerca das orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa propostas pelos PCNEM, continuamos a pensar sobre a especificidade da disciplina Língua Portuguesa na realidade de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo sempre em vista a contemporaneidade na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, necessário se faz um olhar, também, sobre outro documento: as Orientações Curriculares para o

## Ensino Médio.

Nesse documento, o capítulo referente à Língua Portuguesa<sup>39</sup> encontra-se dividido em seis partes: 1) a língua portuguesa no contexto do Ensino Médio; 2) construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina; 3) concepção de língua e linguagem e práticas de ensino; 4) a disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio; 5) organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; 6) considerações finais.

<sup>39</sup> Nas OCEM, diferentemente dos PCNEM, há uma separação entre as diretrizes para o trabalho com conhecimentos de Língua Portuguesa e de literatura. Nos PCNEM, a justificativa para a não-separação é a incorporação da literatura aos estudos da linguagem. As OCEM, por sua vez, criticam essa incorporação, argumentando que ela pode fazer com que as discussões sobre literatura sejam secundarizadas, ou até mesmo excluídas, dos grandes debates sobre linguagem e ensino. Nesta parte da análise, optamos por tomar como corpus apenas o texto sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa, tendo em vista a circunscrição temática na qual estão inseridas as questões de pesquisa. No entanto, peculiaridades da organização curricular do IFRN, a qual não prevê a divisão entre aulas de lingua e aulas de literatura, fizeram com que, dos posicionamentos dos alunos, emergissem valorações sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula. Sendo assim, no capítulo 4, faremos referência ao trabalho com os conhecimentos de literatura proposto pelas OCEM.

No que se refere à contextualização da disciplina no Ensino Médio, o documento inicia destacando o propósito desse nível de ensino. Segundo as Orientações Curriculares, o estudante que se encontra no estágio de formação intermediário, entre o Ensino Fundamental e a formação superior, deve ter garantidos, na sua preparação básica, subsídios para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania. Tudo isso sem ignorar as necessidades político-sociais que perpassam cada momento histórico. Considerando essa natureza preparatória, as OCEM estabelecem que as ações desenvolvidas pela disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta. Essa prática, ainda conforme o documento, será subsidiada por contribuições teóricas advindas da Linguística e da Linguística Aplicada.

No tocante à construção da identidade da discipli-

na, o documento traça um breve percurso das transformações dos estudos da língua e da linguagem, procurando estabelecer relações entre essas transformações e o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como língua materna.

O percurso é iniciado pelos anos 70, quando, conforme as OCEM, é dado início ao debate em torno dos conteúdos de ensino. Percebe-se, nessa fase, a necessidade de se compreender as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem, tendo como base os fatores envolvidos na variação linguística, tais como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual.... Esse debate partia da premissa de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua - nos diferentes estágios da escolarização - não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. A defesa de tal ponto de vista implicava na assunção de que era necessário trazer para a sala de aula textos que circulassem na sociedade, pondo em cheque a primazia do texto literário. No entanto, essa discussão não conseguiu promover alterações significativas nos objetos de ensino, uma vez que a ênfase no ensino de variedades que não fossem a padrão foi considerada uma ameaça ao conhecimento sobre a língua, pautado na abordagem estruturalista – que valorizava, excessivamente, o estudo da forma – em pleno vigor na época. Além disso, os professores não foram munidos de um aparato teórico-metodológico que mostrasse caminhos para trabalhar na nova abordagem. O texto foi trazido para a sala de aula, mas não se sabia muito bem o que fazer com ele.

Nos anos 80, ganham força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente acerca dos mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos, bem como acerca dos elementos que concorrem para a coerência textual. Estava-se diante de uma sensível mudança de paradigma. Nessa nova perspectiva, o texto passa a ser visto como uma totali-

dade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos que considere suas múltiplas dimensões: linguística, textual, sociopragmática e discursiva e cognitivo-conceitual. Sobre essas inovações, é preciso considerar que alguns desses aspectos já haviam sido contemplados por estudos linguísticos, mas apenas a partir desse momento tornaram-se claras as interferências de tais aspectos no processo de produção e compreensão de textos. No entanto, mesmo diante da apropriação desses estudos, as OCEM ressaltam que havia o risco de o ensino de Língua Portuguesa novamente ficar restrito à identificação e à classificação dos fenômenos. Ou seja, perder-se em um mar de nomenclaturas.

No que concerne à concepção de língua e linguagem e práticas de ensino, o documento aponta como suporte das reflexões as concepções propostas pelo interacionismo (na Linguística, Hymes; na Filosofia da Linguagem, Bakhtin; na Etnometodologia e na So-

ciologia, Gofman; na Psicologia, Bronckart; na Educação, Schneuwly; na Psicologia do Desenvolvimento, Vigotsky). Esse arcabouço teórico considera que todo e qualquer texto se constrói na interação. É o princípio de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Nessa perspectiva, as atividades humanas são sempre mediadas simbolicamente. Daí decorre que, se o homem se constitui como sujeito pela linguagem, é só por intermédio dela que ele pode refletir sobre si mesmo. Considera-se, também, nessa visão teórica, que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas da sociedade e de seus grupos sociais, das transformações pelas quais passam em razão de novos grupos, que emergem de novas demandas. Não há uma relação direta entre o mundo e os diferentes sistemas semióticos. As formas de funcionamento da língua e da linguagem são apreendidas pelos sujeitos em meio ao processo de interação entre as instituições sociais.

Em consequência desse direcionamento teórico, a língua é considerada como uma das formas de manifestação da linguagem, um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem. É necessário ressaltar que essa caracterização das práticas linguísticas como ações simbólicas não restringe o sentido do texto à mera percepção de seus recursos linguísticos.

Posta a concepção interacionista de linguagem, as OCEM defendem, como norte para o ensino de Língua Portuguesa, uma inter-relação entre as formas linguísticas, seus usos e suas funções. Isso requer que o trabalho desenvolvido nessa disciplina promova o fomento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Tal perspectiva de trabalho abre espaço para abordagens interdisciplinares em sala de aula.

Essa abordagem interdisciplinar, amparada pela visão interacionista de linguagem, coaduna-se, no

nosso entendimento, com a visão de sociedade defendida neste trabalho: uma sociedade aberta à pluralidade de sentidos. Isso porque, numa perspectiva de estudo interdisciplinar, o objeto é abordado por diferentes olhares, o que abre espaço para as múltiplas linguagens.

Levar essas múltiplas linguagens para a sala de aula, conforme a proposta do documento, significa desenvolver uma prática de ensino que atente para a singularidade dos diferentes sistemas semióticos. Nessa perspectiva, o ensino deve proporcionar uma visão integradora, calcada na compreensão do que os sujeitos fazem ao selecionarem, de forma estratégica, determinados recursos linguísticos em detrimento de outros. Essa é uma prática, segundo as OCEM, de uma escola que pretende ser aberta à diversidade. Trata-se, assim, de banir do ensino de Língua Portuguesa visões dicotômicas e homogeneizantes no que se refere à compreensão da realidade via linguagem.

No que tange à contextualização da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, as Orientações Curriculares elencam, considerando as práticas de letramento vivenciadas pelo aluno antes mesmo de este ingressar nesse nível de ensino, alguns aspectos básicos os quais se espera desenvolver no educando. O primeiro aspecto refere-se à possibilidade de o aluno conviver com situações de produção e de leitura de textos que circulam em diferentes suportes, e fazem uso de diferentes sistemas de linguagem. Essa possibilidade, segundo as OCEM, deve fazer parte de uma prática que considere, ao mesmo tempo, a natureza crítica e lúdica da aprendizagem. O segundo aspecto faz referência ao fato de que o discente do Ensino Médio necessita lidar com situações de interação revestidas de uma maior complexidade no tocante ao uso de estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas. O terceiro aspecto focaliza o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de reflexão sobre os diferentes usos da língua e da linguagem em textos, considerando-se fatores de variação e de variabilidade. Sobre esse último aspecto, o documento é enfático ao ressaltar que o ensino de língua materna, no contexto do Ensino Médio, deve propiciar o envolvimento do discente em práticas letradas consideradas de prestígio por meio da leitura/ produção de textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, veiculados em diferentes meios. Assim, fala e escrita, pontificam as OCEM, são modalidades de uso da língua que se complementam. Cabe à escola, por uma questão social e histórica, privilegiar as atividades de escrita no Ensino Médio.

Percebemos, assim, que, diferentemente dos PC-NEM, as Orientações Curriculares começam a traçar um perfil da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, relacionando-a ao mundo do trabalho. É sobre esse ponto que a pesquisa pretende se debruçar. É nessa perspectiva da inserção no mundo do trabalho que investigaremos como alunos e professores, partici-

pantes de um ensino de Língua Portuguesa ministrado na realidade de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, se reconhecem. Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. (BRASIL, 1999).

## 5.1 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO GERA-DOR DE DADOS

Considerando-se as características do grupo de sujeitos desta pesquisa, representado pelos alunos concluintes do 4º ano do Ensino Médio Integrado do IFRN, os quais mantinham, no período em que os dados foram coletados, uma rotina exaustiva, dividida entre um turno de aulas, um turno de cursinho pré-vestibular e, para a maioria, um turno de estágio curricular, optamos, neste trabalho, por um instrumento de coleta de dados que pudesse ser aplicado no próprio horário de aulas da turma na qual o aluno estivesse inserido. Assim, descartamos o uso da entrevista, pois isso exigiria o contato face a face

com o entrevistado em horários e locais previamente estabelecidos, e decidimos pelo uso do questionário (apêndice 1).

O corpus, inicialmente, foi constituído por questionários, aplicados em 11 turmas concluintes. No entanto, para efeitos da constituição quantitativa do conjunto gerador de dados via esse instrumento de coleta, fez-se necessário o estabelecimento de um critério para justificar a formação de tal grupo. Para isso, recorremos ao setor de serviço social do IFRN, onde tivemos acesso às fichas de caracterização socioeconômica dos alunos ingressos no Ensino Médio Integrado do ano de 2005.40 Com esse procedimento, esperávamos identificar elementos diferenciadores que levassem à justificativa de analisarmos apenas posicionamentos advindos de determinados grupos de alunos.

Demonstrativo da caracterização sócio-econômica e educacional dos ingressos. Ensino médio ano: 2005. Documento fornecido pelo setor de serviço social do IFRN.

Ao examinarmos as fichas, entretanto, percebemos, ao comparar dados de alunos de todos os cursos, uma relativa homogeneidade. Apenas para se ter um exemplo desse fato, em relação à idade, grande parte oscila entre 14 e 15 anos; a quase totalidade deles moram com os pais e usam o transporte coletivo para irem à escola. Diante desse quadro, pensamos em optar por escolher cursos que se caracterizassem pela presença de alunos oriundos na sua maioria ou de escola pública ou de escola privada. Esse critério também não se mostrou plausível, uma vez que, em todos os cursos, não há, marcadamente, esse tipo de predominância. Tal fato se justifica pela implantação, no IFRN, de uma política de inclusão que prevê uma reserva de 50% das vagas oferecidas no Ensino Médio para alunos que cursaram o Ensino Fundamental na rede pública. Nesse caso, é realizada uma seleção específica. A outra metade das vagas é reservada aos alunos da rede privada e àqueles da rede pública que não obtiveram sucesso na seleção anterior.

Detectamos, assim, uma semelhança no perfil dos discentes — decorrente, principalmente, da política de inclusão adotada pela instituição —, o que nos levou a optar por uma amostragem que viesse a contemplar alunos de todos os cursos. Empregamos, então, uma seleção aleatória dentro de um percentual de 30% dos alunos de cada turma, o que resultou em um quantitativo de 63 questionários.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o questionário é um instrumento de coleta de dados caracterizado por apresentar uma série ordenada de perguntas. Estas devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Para evitar a proximidade com o entrevistado, solicitamos um horário de um professor da turma e, na própria sala, como se fosse um horário normal de aula, os alunos recebiam o instrumento e, ali mesmo, o respondiam. Durante esse momento, o professor da disciplina permanecia na sala. Inicialmente,

pensamos em entregar o questionário ao aluno, para que este, em outro momento, até mesmo em casa, pudesse respondê-lo. No entanto, pelas questões de tempo dos sujeitos inicialmente elencadas, e por se tratar de adolescentes entre seus 17 e 18 anos, na sua maioria, e prestes a serem submetidos a um exame vestibular, houve receio de que conseguíssemos um número muito pequeno de devoluções. Isso poderia comprometer o perfil que pretendemos traçar da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a partir dos posicionamentos dos alunos que passaram por essa modalidade de ensino.

Por se tratar de uma característica desse instrumento de coleta de dados, conforme Marconi e Lakatos (2007), os questionários eram precedidos de uma carta explicativa (apêndice 2) sobre a natureza da pesquisa, como também sobre sua importância e a necessidade de obtenção das respostas. Na elaboração do texto da carta, houve o cuidado de despertar-

mos o interesse dos sujeitos pelo trabalho que estava sendo realizado.

A coleta dos dados teve início no dia 27 de junho de 2008, o que correspondia, na instituição pesquisada, a meados do primeiro semestre letivo. O motivo da preferência pelo primeiro semestre, além da administração do tempo, deve-se ao fato de os alunos do curso técnico integrado em Geologia, 4º ano, encerrarem o curso um semestre antes dos demais, devido a questões curriculares.<sup>41</sup>

Esse mesmo instrumento de coleta de dados foi aplicado a um grupo de professores previamente selecionados. O critério de escolha considerou os docentes que atuaram/atuam no Ensino Médio Integrado, tomando como marco o ano letivo de 2005, visto

De acordo com informações fornecidas pelo DAREN (Departamento Acadêmico de Recursos Naturais) do IFRN, o curso técnico integrado em Geologia apresenta grade curricular diferenciada dos demais em virtude de os estágios oferecidos aos alunos desse curso serem, geralmente, desenvolvidos em outros estados da federação, principalmente na região Norte do país. Isso exige que esses alunos estejam livres das atividades acadêmicas um semestre antes para poderem realizar o estágio curricular.

que, nesse ano, a instituição pesquisada implantou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. De acordo com o critério estabelecido, obtivemos um grupo de treze professores. No entanto, levando-se em consideração as especificidades desse grupo em relação ao dos alunos, não foi possível reuni-lo em uma sala para que realizassem as repostas. Seguiu--se, aqui, o que já é previsto para o uso do questionário: os sujeitos precisaram levá-lo para casa. Em decorrência disso, o volume de questionários devolvidos atingiu um percentual inferior ao conseguido com os alunos. A primeira dificuldade surgiu já para a entrega do instrumento. Onze professores, dos treze selecionados, receberam o questionário. Destes, seis devolveram-no ao pesquisador. Mesmo assim, esse número encontra-se dentro do previsto, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), nesses casos, alcança 25% de devolução.

## 5.2 ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DO IFRN

De modo semelhante ao procedimento utilizado com os alunos, os professores de Língua Portuguesa foram solicitados a, via questionário, posicionarem-se sobre o ensino dessa disciplina ministrada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Neste caso, não houve seleção de questionários, uma vez que a empiria compõe-se apenas de seis desses instrumentos de coleta. Optamos, diante desse diferencial quantitativo em relação ao corpus composto pelos questionários aplicados aos alunos, por adotar um modo de apresentação das análises também diferente daquele aplicado à análise dos posicionamentos dos discentes. Em vez de procedermos a uma análise, enunciado a enunciado, dentre aqueles escolhidos para ilustrar uma determinada voz social, como será feito com as respostas dos alunos, procuraremos compor um quadro, questão a questão, acompanhado das respectivas respostas dadas pelo conjunto dos professores pesquisados. As questões serão identificadas por  $Q_n$ , e cada professor, por  $P_n$ .

**Quadro 2** – Posicionamentos dos professores em relação à questão 1

iașas a questas i	
QUESTÃO 1	POSICIONAMENTOS
Para você, o que significa ensinar Língua Portuguesa em um Ensino Médio Inte- grado à Formação Profis- sional?	P1 Penso que cabe ao professor de Português contribuir para a formação de um profissional jovem, de uma forma que ele possa atuar no mercado de trabalho e na vida, sendo possuidor de um repertório diversificado de conhecimentos, podendo falar e escrever de forma adequada em várias situações de comunicação.
	P2 Significa muito esforço em dar sempre o melhor, porque há alguns que têm um problema muito grande de base e alunos que pouco se interessam pela disciplina, pois a acham desnecessária no campo que irão atuar. Por isso o trabalho é grande, já que se deve recuperar alguns e conscientizar outros além de tentar fazer com que a disciplina seja atraente a todos.

QUESTÃO 1	POSICIONAMENTOS
	P3 Ensinar Língua Portuguesa em um Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, para mim, significa poder contribuir para a formação do técnico-cidadão no sentido de levá-lo a tomar-se um ser crítico, conhecedor de seus direitos e deveres. É instruí-lo para saber viver em um mundo tão complexo sem se deixar lesar. É abrir-lhe os horizontes.
	P4 Significa estar constantemente pesquisando e estudando, para que o ensino de Língua Portuguesa não represente apenas o ensino da gramática, mas que vá muito além disso, que o educando aprenda a "pensar por si mesmo". Isso ele descobrirá através de leituras significativas, orientadas pelo professor e trabalhadas em sala de aula de forma dinâmica.
	P5 Infelizmente, não significa muito, pois acho que nossa prática está bastante desvinculada do mundo da educação profissional; os vínculos que acontecem são pontuais e ainda não foram estabelecidos institucionalmente. Precisamos construir a cultura de ensinar Língua Portuguesa para a educação profissional.

QUESTÃO 1	POSICIONAMENTOS
	P6 Não há grande diferença em ensinar em um Ensino Médio sem formação. Somente quando se adotam textos relacionados ao curso dos alunos é que se nota a diferença, pois o interesse da classe é bem maior do que seria em uma classe não profissionalizante.

Fonte: Informação verbal.

Considerando-se o cerne da primeira questão proposta, o significado de se ensinar Língua Portuguesa em cursos de Educação Profissional Integrados ao Ensino Médio, constatamos, por parte dos professores, uma oscilação de pontos de vista em relação ao papel dessa disciplina ministrada no IFRN. Quando tomamos os posicionamentos de P1, P2, P3 e P4, percebemos uma intenção desses sujeitos em opinar sobre a disciplina na perspectiva da integração com a formação profissional. No entanto, há diferenças valorativas no que está sendo por eles externado. Enquanto P1 levanta um aspecto inerente ao trabalho com os conteúdos, o qual resulta no desenvolvimento de habilidades de "falar e escrever

de forma adequada em várias situações de comunicação", P2, P3 E P4 voltam-se para aspectos mais gerais da disciplina. P2 vê a integração como uma barreira para o desenvolvimento de um trabalho proficuo com a disciplina, quando evoca a rejeição que alguns discentes externam por não verem relação com seu campo profissional. Isso nos leva a inferir, pelo dizer de P2, que, se esses alunos não estivessem direcionados para uma formação profissional, demonstrariam maior interesse no estudo da disciplina. Aliado a isso, o professor recorre ao histórico problema de "base" trazido pelos alunos em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa. Mais gerais ainda são as considerações de P3. Contribuir para que o aluno se torne "um ser crítico, conhecedor de seus direitos e deveres" ou abrir os horizontes para que esse aluno compreenda a complexidade do mundo são objetivos por demais amplos e que, a princípio, inserem-se no propósito de qualquer disciplina do Ensino Médio. Em P4 também nos deparamos com afirmações generalizantes. Para esse docente, não restringir o ensino de Língua Portuguesa apenas a conteúdos de gramática é uma decisão que irá colaborar para que o aluno aprenda a "'pensar por si mesmo". Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que, sem dúvida, carrega conotação positiva, pois remete à possibilidade de o aluno construir suas próprias opiniões, mas ainda não aponta para peculiaridades da disciplina.

Nos posicionamentos de P5 e P6, a integração entre os propósitos da disciplina Língua Portuguesa e a educação profissional recebe uma valoração que se opõe àquela atribuída nos posicionamentos anteriores. O primeiro, em um tom questionador da realidade institucional, enxerga apenas um vínculo mínimo sustentador dessa perspectiva educacional. No entanto, crê na importância do Ensino Integrado à Formação Profissional. De acordo com P5, ainda falta uma institucionalização de práticas direcionadas a essa integração no IFRN. O segundo, de forma mais

incisiva, afirma não haver diferença significativa entre a formação média integrada oferecida pelo IFRN e o Ensino Médio desvinculado da educação profissional. Há, ainda, em P6, uma visão que remete às vozes do pensamento dicotômico: apenas no momento em que forem trabalhados textos relacionados à área profissional do aluno é que ele poderá demonstrar interesse pela disciplina em uma perspectiva de integração. Subentende-se aqui uma visão instrumental da disciplina, e se evoca o falso dilema tratado por Geraldi (1996), em que o professor de Língua Portuguesa se vê diante da escolha entre um trabalho com textos literários e outro apenas com textos técnicos, voltados para uma determinada área profissional.

Diante desses posicionamentos, começamos a perceber que, na realidade da educação profissional de nível médio, ensinar Língua Portuguesa é visto sob perspectivas distintas. São posicionamentos que, mesmo não convergindo para um mesmo ponto, não são

excludentes, pois defendem, cada um, um aspecto, no nosso modo de ver, que compõe o todo do objetivo da disciplina. Ensinar Língua Portuguesa não deve prescindir a habilidade de falar e escrever corretamente, como defende P1; não deve deixar de considerar as dificuldades históricas do relacionamento dos alunos com a disciplina, como revela P2; não deve se furtar de desenvolver aspectos relacionados à cidadania do aprendiz, como argumenta P3; não deve se esquivar de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, como assegura P4; não deve ser pensado em dissonância com a realidade do mundo do trabalho, como defende P5; e não deve ater-se apenas a trabalhar textos com informações gerais, desvinculadas da área profissional do aluno, como defende P6.

**Quadro 3** – Posicionamentos dos professores em relação à questão 2

QUESTÃO 2	POSICIONAMENTOS
De que maneira a disci- plina Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação do profissional de nível médio do CEFET?	P1 Penso que cabe ao professor de Português contribuir para a formação de um profissional jovem, de uma forma que ele possa atuar no mercado de trabalho e na vida, sendo possuidor de um repertório diversificado de conhecimentos, podendo falar e escrever de forma adequada em várias situações de comunicação.
	P2 Significa muito esforço em dar sempre o melhor, porque há alguns que têm um problema muito grande de base e alunos que pouco se interessam pela disciplina, pois a acham desnecessária no campo que irão atuar. Por isso o trabalho é grande, já que se deve recuperar alguns e conscientizar outros além de tentar fazer com que a disciplina seja atraente a todos.
	<b>P3</b> Preparar de forma eficiente o técnico para o mercado competitivo no mundo de trabalho.
	P4 Como a disciplina Língua Portuguesa é de grande valia para o aperfeiçoamento de outras áreas, sua contribuição é inquestionável. O educando recebe orientações que lhe serão úteis para a sua vida profissional, falando não só da sintaxe e ortografia, mas também das leituras de livros e textos diversificados.

QUESTÃO 2	POSICIONAMENTOS
	P5 A disciplina, além do que já contribui como integrante da área de formação geral, poderia dar mais ênfase, principalmente nos últimos anos, aos gêneros e sequências do mundo do trabalho; além de se pensar em preparar o aluno, no que diz respeito à Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas da(s) área(s) técnica(s).
	P6 A Língua Portuguesa contribui sempre, mas em um curso profissionalizante é ainda mais importante, uma vez que o aluno sai pronto para o mercado de trabalho e precisará, muitas vezes, se sair bem tanto em uma entrevista escrita como em uma verbal. Acredito que nosso trabalho no CEFET é fundamental para os alunos se saírem bem lá fora.

Fonte: Informação verbal.

Ao retomarmos os posicionamentos resultantes da questão 1, elencados no quadro 2, percebemos que esse conjunto de vozes dos discentes vem, em coro, começar o delineamento de um perfil da disciplina Língua Portuguesa na realidade da educação profissional integrada de nível médio. Esse delineamento

prossegue nos posicionamentos revelados por meio das respostas às demais questões. Vejamos, nos posicionamentos do quadro 3, como os discentes veem a contribuição de Língua Portuguesa para a formação profissional dos alunos do IFRN.

Temos, em P1, a competência comunicativa a ser desenvolvida no aprendiz como o elemento relevante na atuação profissional. O desenvolvimento dessa competência será resultante, segundo o docente, de um trabalho com a linguagem que vá além das tradicionais discussões que envolvem a "norma culta" e incorpore o trabalho com leitura e produção de textos. Esse posicionamento dialoga, no sentido de complementação, com as vozes dos alunos categorizadas em VS<sub>4</sub>. Naquele agrupamento de vozes, sobressaiu--se a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e o uso correto da língua. Em P2, notamos uma ampliação do posicionamento de P1. Há, aqui, também, um entendimento de que o trabalho de Língua Portugue-

sa deve ser centrado na atividade de leitura e produção textual. De forma mais detalhada, P2 refere-se ao trabalho tanto com a escrita quanto com a oralidade. Lembremos que os aspectos da oralidade trabalhados na disciplina Língua Portuguesa ministrada no IFRN constituíram uma das vozes mais fortes a ecoar nos posicionamentos dos alunos agrupados na categoria VS<sub>2</sub>. No entanto, no momento em que P2 sinaliza, em seu posicionamento, estabelecer uma relação entre a disciplina e a formação profissional, ele sugere, por meio do uso da expressão "além de", que a compreensão de que "a disciplina de Língua Portuguesa é importante para qualquer profissional" é um aspecto a ser acrescentado à formação do discente e não um elemento a permear essa formação.

Em P3 não encontramos a defesa de um posicionamento, mas apenas uma afirmação generalista e, por isso, aplicável a qualquer disciplina. Mesmo assim, não podemos deixar de atentar para a ocor-

rência da palavra "técnico" e da expressão "mercado competitivo". Essas escolhas lexicais nos fazem remeter a uma natureza instrumental da disciplina, o que, no nosso entendimento, não se coaduna com a perspectiva de integração defendida, no que concerne ao Ensino Médio, pelas vozes aqui já evocadas.

No posicionamento de P4, a visão de integração, inquestionável, segundo o professor, entre a disciplina Língua Portuguesa e as áreas profissionais é evidenciada com bastante ênfase. Entretanto, ao voltar-se para os aspectos de conteúdo da disciplina, P4 deixa transparecer uma visão reducionista, ao restringir as discussões linguísticas à sintaxe e à ortografia. Em P5, a perspectiva de integração com a formação profissional já é posta como inerente à própria organização curricular da instituição, mesmo mantendo-se a divisão entre formação geral e formação técnica. Para esse docente, a contribuição da disciplina Língua Portuguesa poderia ser enfatizada com a inserção dos chamados "gêneros e sequências do mundo do trabalho". Também há a necessidade, segundo P5, de se viabilizar a relação entre a disciplina Língua Portuguesa e as disciplinas da "área técnica". Essa relação intrínseca entre Língua Portuguesa e o mundo do trabalho, revelada no posicionamento de P5, é reafirmada em P6, mas com um contorno mais restrito. Esse docente tem uma visão bastante pragmática em relação à contribuição da disciplina para a formação profissional: contribuir para um bom desempenho do aluno nas entrevistas de emprego.

Assim, percebemos que o perfil da disciplina Língua Portuguesa, na realidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, vai sendo delineado pela convivência de visões mais amplas com visões mais restritas do que seja ensinar Língua Portuguesa em sintonia com o mundo do trabalho.

O terceiro questionamento direcionado aos professores apresenta um caráter mais restrito, uma vez que se volta para as atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, observando a relevância dessas atividades para a formação profissional. O quadro 4 apresenta as respostas dos docentes a esse questionamento.

**Quadro 4** – Posicionamentos dos professores em relação à questão 3

QUESTÃO 3	POSICIONAMENTOS
Que tipo de atividade desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa do CEFET você acha que traz contribuições significativas para a formação do técnico de nível médio? Justifique sua resposta ou comente o seu ponto de vista.	P1 Principalmente as atividades voltadas para leitura e produção de textos. Dentre elas, as que trabalham com argumentação e, assim, contribuem para desenvolver a dimensão crítica do aluno.  Dessa forma, com tal conhecimento, o aluno saberá como posicionar-se no mundo, diante das mais diversas situações que se apresentam a ele.
	P2 Acho que a atividade de exposição oral é bastante significativa, uma vez que os alunos passam a ter consciência que a linguagem corporal deve ter sintonia com a oral; que a fala deve ter progressão, coesão e coerência, assim como ser clara; que o enunciado deve estar adequado ao público; e que é possível dizer tudo o que se pretende sem ser prolixo.
	P3 Todas são importantes, porém, dentre elas, acho que a realização de seminários traz contribuições significativas no sentido de dar ao aluno a oportunidade de trabalhar em grupo, perder a timidez e desenvolver a oralidade e a linguagem corporal, preparando-se para falar em público sem inibição

QUESTÃO 3	POSICIONAMENTOS
	P4 Sem dúvida a leitura e a análise crítica de livros e textos de gêneros diversificados trazem contribuições de grande valor para a formação do técnico de nível médio, uma vez que não só despertam no educando o senso crítico e o gosto pela leitura, como também facilitam a interpretação e a elaboração de textos em todas as disciplinas.
	P5 Acredito que as atividades desenvolvidas no CEFET, de modo geral, contribuem significativamente para a formação do técnico de nível médio, pois procuram desenvolver competências e habilidades que permitam falar, ouvir, ler e escrever em Língua Portuguesa.
	<b>P6</b> Além das leituras e discussões em sala de aula sobre assuntos variados, os seminários, as apresentações em grupo e individuais, os trabalhos escritos – como redações – contribuem muito para o aluno se sair bem, como já dito anteriormente, em uma entrevista, por exemplo.

Fonte: Informação verbal.

Parece-nos que as respostas ao terceiro questionamento podem ser agrupadas considerando-se duas vozes sociais preponderantes: a voz que enfatiza as atividades de leitura e produção de textos, contemplando, principalmente, diferentes formas de expressão escrita, e a voz que, em consonância com a VS3, presente nos posicionamentos dos alunos, põe em evidência a realização de atividades que envolvem a modalidade oral da língua portuguesa. No primeiro grupo, incluiremos P1, P4 e P6. Em P1 encontramos uma voz que considera a habilidade de saber como "posicionar-se no mundo" um aspecto relevante da formação propiciada pela disciplina Língua Portuguesa. Tal habilidade advém, segundo esse docente, das atividades de leitura e de produção textual cujo foco seja o trabalho com a argumentação. Também evidenciando o despertar do "senso crítico" no aluno, P4 destaca "a leitura e a análise crítica de livros e textos de gêneros diversificados" como uma atividade primordial nessa empreita-

da, e também como elemento colaborador na integração com a formação profissional. Em P6, há um misto de evocar tanto a relevância da oralidade quanto a da escrita. Porém, o elemento linguístico "além de" acaba por colocar em destaque, reforçado pelo intensificador "muito", "os trabalhos escritos". Notamos que essa eleição da atividade escrita é guiada por um aspecto de natureza pragmática, reiterado por P6: a colaboração no momento da seleção para um emprego. No nosso entendimento, de acordo com a visão de integração já agui apresentada, a compreensão crítica da realidade, por si só, já se constitui em um elemento relevante para a formação profissional, considerando-se as reflexões aqui já feitas sobre a contemporaneidade na qual o aluno está inserido.

No segundo grupo, que enfatiza o trabalho com a oralidade, incluímos P2 e P3. É interessante observarmos como P2 caracteriza o texto oral, evidenciando seus aspectos organizacionais, geralmente atribuídos

pelo senso comum apenas aos textos escritos. Aliada a esses aspectos, o docente inclui, no rol da avaliação positiva das atividades orais, a percepção, pelo aluno, da sintonia entre a oralidade e a gesticulação. No posicionamento de P3, a relevância das atividades orais centra-se no desenvolvimento da capacidade de interação. Por meio dessas atividades, o aluno aprende, conforme P3, a interagir de forma mais eficaz, aprimorando a capacidade de falar em público. Essa capacidade também já foi destacada positivamente pelos alunos na análise de  ${\rm VS}_3$ .

No tocante ao posicionamento de P5, a sua exclusão da divisão feita para fins de análise se dá devido ao fato de termos considerado essas colocações excessivamente gerais em relação ao questionamento. Ao destacar as habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de Língua Portuguesa, o docente não especifica, como nos demais posicionamentos, uma perspectiva de atividade relacionada a esse desenvolvimento.

Assim, não conseguimos precisar uma escala de valoração nesse sentido.

**Quadro 5** – Posicionamentos dos professores em relação à questão 4

QUESTÃO 4	POSICIONAMENTOS
Você acha que as transfor- mações pelas quais passa a sociedade interferem na maneira como o professor de Língua Portuguesa de- senvolve atividades com a linguagem em sala de aula? Comente sua res- posta	P1 O chamado mundo globalizado provocou mudanças visíveis. O avanço das tecnologias, com a disseminação dos serviços da internet, modificou a forma de se relacionar com o mundo. O professor de Português deve estar atento a essas mudanças, perceber modificações causadas por essa realidade da sociedade tecnológica, dialogar com ela, e deve encontrar opções para efetuar um trabalho que responda a essas intervenções operadas pelo mundo da comunicação eletrônica.
	P2 Interfere sim. O professor deve estar atualizado para se posicionar a respeito das transformações que envolvem diretamente a língua, pelo menos, e talvez utilizar alguma delas como tema para uma aula ou para um trabalho com a turma.

QUESTÃO 4	POSICIONAMENTOS
	<b>P3</b> Acho que não, porque cabe ao professor conscientizar o aluno a respeito da importância do uso correto e adequado da linguagem, tanto em sala de aula quanto fora dela.
	P4 A sociedade passa por tantas transformações que é impossível continuarmos bitolados no mesmo ensino. Essas transformações interferem, sim, nas nossas atividades em sala de aula. O aluno passou a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, já que antes ele somente "recebia" passivamente os conteúdos; hoje ele tem a chance de expor suas ideias e opiniões.
	P5 Sim. A Língua Portuguesa é o maior instrumento pelo qual se realizam as situações de comunicação; dessa forma, o professor deve se adequar a essa dinâmica de transformações que o mundo passa; as situações de comunicação acontecem de maneira muito mais rápida e são ancoradas pela tecnologia; é impossível o professor deixar de considerar, em sua prática, essas novas mídias, as quais são intermediadas pela Língua Portuguesa e fazem parte do cotidiano de nossos alunos.

QUESTÃO 4	POSICIONAMENTOS
	P6 Isso depende muito de cada professor. Acredito que para o bom profissional, as transformações trazem enriquecimentos para a sala de aula. Infelizmente, nem todos aproveitam essas transformações e agem como se o ensino de Língua Portuguesa fosse apenas feito de regras e exceções (a essas regras).

Fonte: Informação verbal.

O quarto questionamento direcionado aos professores parece destoar, em um primeiro momento, dos demais, no sentido de que não ata o ensino de Língua Portuguesa à educação profissional, mas refere-se a esse ensino de uma maneira geral. Optamos por essa referência geral para não sugerir que as transformações pelas quais passa a sociedade têm uma interferência maior em um Ensino Médio voltado para a formação profissional do que em um Ensino Médio propedêutico. O que podemos afirmar é que, decorrência de visões dicotômicas ainda fortemente resistentes no nosso sistema educacional, os objetivos dessas duas modalidades de ensino são distintos, mas defendemos que os sujeitos que estão a elas submetidos precisam de uma forma de metaforizar a realidade (HALL, 2003) coerente com o mesmo mundo no qual todos estão inseridos.

Nesse sentido, percebemos, no posicionamento de P1, uma visão consoante com as reflexões sobre a modernidade (BAUMAN, 1999, 2001, 2005, 2008) apresentadas no capítulo 2 deste trabalho. Para esse docente, os avanços da tecnologia, muito mais perceptíveis em decorrência do fenômeno da globalização, exigem uma nova "forma de se relacionar com o mundo". De acordo com a nossa escolha teórica de compreensão da contemporaneidade, essas novas formas de relacionamento com o mundo exigem novas metáforas para a compreensão da realidade (HALL, 2003). P1 ainda reforça o seu ponto de vista ao fazer referência ao papel da disciplina Língua Portuguesa diante das inovações tecnológicas. Para ele, os conhecimentos da disciplina precisam dialogar com as exigências oriundas dos avanços da tecnologia no sentido

de responder a essas exigências. Já P2 faz uma análise mais restrita, atendo-se apenas às transformações no âmbito linguístico, sem estabelecer vínculos diretos com as transformações da sociedade. Na visão desse professor, tematizar as mudanças linguísticas em sala de aula, sob forma de atividades, é o que fará a conexão entre as interferências das mudancas da sociedade e a disciplina Língua Portuguesa. Em P3, encontramos um ponto de vista mais destoante em relação aos outros. Esse docente concebe a figura do professor como um ser imune às transformações sociais. É o mestre quem, independente das mudanças do mundo extraescolar, responsabiliza-se por "conscientizar o aluno a respeito da importância do uso correto e adequado da linguagem, tanto em sala de aula quanto fora dela".

Na discordância com P3 e reafirmando o posicionamento de P1, P4, embora não se volte para especificidades da disciplina Língua Portuguesa, destaca a

inevitabilidade de o ensino isolar-se das transformações da sociedade. Além disso, não credita apenas ao professor o papel de contribuir, via ensino, para a compreensão dessas transformações, como afirma P3. O aluno ganha, nesse posicionamento, um papel também decisivo. Fazendo coro com P4, P5 também reforça o entrelaçamento entre as situações de comunicação via língua portuguesa e a dinâmica das transformações da sociedade. Na visão desse docente, privar os alunos da percepção desse entrelaçamento é desfazer o elo entre o ensino e a vida cotidiana. Com uma visão marcada pela ponderação, P6 acredita que considerar essas transformações propicia "enriquecimentos para a sala de aula". Ao ponderar o comentário, o docente afirma ser a maneira como o professor se relaciona com as perspectivas teóricas da disciplina a responsável pela compreensão dessa interdependência.

À guisa de considerações parciais, esses comentários dos professores nos indicam que a relação do docente com a disciplina é um fator relevante para compreender a maneira como eles metaforizam (HALL, 2003) as transformações da sociedade.

**Quadro 6** – Posicionamentos dos professores em relação à questão 5

QUESTÃO 5	POSICIONAMENTOS		
Ao escolher textos para serem trabalhados em sala de aula, você tem como orientação gêneros diversificados ou gêneros voltados apenas para as necessidades profissionais de uma determinada área? Justifique a sua resposta.	P1 Prefiro trabalhar e considerar a diversida- de. O aluno, para mim, precisa conhecer os mais variados gêneros. Deve saber relacionar a telenovela a um texto literário escrito e poder comentá-los. Precisa saber ler e redigir um ar- tigo, por exemplo, assim como produzir resu- mos e resenhas. Sem contar a competência de produzir trabalhos de final de curso, como é o caso do relatório técnico.		

QUESTÃO 5	POSICIONAMENTOS
	P2 Gêneros diversificados, porque assim os alunos podem ter uma visão mais ampla dos vários textos que existem, podendo reconhecê-los e, com um trabalho mais direcionado, até produzi-los.
	P3 A escolha de textos para serem trabalhados é feita considerando os gêneros diversificados, porque, já que tenho em mente a formação do técnico-cidadão como um ser crítico, seria contraditório limitá-lo simplesmente ao contato com textos específicos de sua área de formação profissional, pois ele não daria conta dessa formação.
	P4 A escolha de textos de gêneros diversificados é feita com mais frequência, no entanto não se descarta a possibilidade de se escolher outros, voltados para a área em que o educando está inserido. Ressalta-se que é de vital importância que o mesmo conheça gêneros diversificados, o que certamente contribuirá para o seu desempenho tanto em língua portuguesa como nas demais áreas.

QUESTÃO 5	POSICIONAMENTOS			
	<b>P5</b> Os textos escolhidos levam em conta o(s) gênero(s) determinado(s) pelo programa da disciplina. A escolha do(s) texto(s) considera a riqueza linguística, o tema e, enfim, o professor.			
	P6 Gêneros diversificados. O aluno precisa de conhecimento de mundo e só o obtém se conhecer todos os assuntos e tiver uma aula diversificada. Se ficarmos apenas restritos à área de cada um, estaremos dizendo, por exemplo, que um médico, um matemático, não precisa saber regras de português, mais ou menos isso.			

Fonte: Informação verbal.

Ao nos debruçarmos sobre os posicionamentos que serviram como resposta à questão 5, constatamos que, exceto na justificativa de P5, as escolhas dos textos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa são guiadas pelo critério da diversificação. P1 apresenta um detalhamento, nominando gêneros textuais que

vão desde os multimodais, como a telenovela, passando pelos de escrita de elaboração literária, até os de feição estritamente técnica, como os relatórios. P2 concorda com essa diversificação, e justifica recorrendo à possibilidade de o aluno ampliar a visão de mundo. Mas é P3 quem explicita como essa ampliação de visão relaciona-se com a formação do profissional. Para esse docente, formar um profissional com uma capacidade de crítica — conforme preconiza o Plano de Curso Técnico de Nível Médio Integrado em vigor no Ensino Médio do IFRN — à realidade que está posta requer uma exposição do aluno à diversidade textual. P4 apenas reforça que inseridos nessa diversidade deverão estar sempre aqueles gêneros considerados afins à área profissional a ser trilhada pelo aluno. Em P6, encontramos também uma consonância com os demais posicionamentos. Entretanto, percebemos que, ao construir sua justificativa, o docente, ao evocar a natureza interdisciplinar da disciplina Língua Portuguesa, parece restringir a necessidade dos conhecimentos sobre a linguagem para outras áreas à habilidade de "saber regras de português".

Destacamos P5 desse agrupamento por constatarmos, no posicionamento desse docente, uma visão que põe, mais uma vez, o professor como determinante de todo o processo de trabalho com a disciplina. Excluem-se, nessa perspectiva, as interferências do meio social no qual, inclusive, o professor também está inserido. Trata-se, portanto, de uma visão destoante não apenas dos demais posicionamentos, como também das reflexões sobre sociedade e sobre linguagem aqui já desenvolvidas.

Mesmo parecendo, considerando o fato de estarmos lidando com professores, uma obviedade, hoje,
a manifestação de que o critério da diversidade deve
guiar a escolha dos textos a serem trabalhados na disciplina Língua Portuguesa, não há, também aqui, uma
convergência total de pontos de vista, no sentido de

um ensino que enverede pela pluralidade de opiniões. A tendência de P6, em associar a aprendizagem da disciplina ao aprendizado de regras, e de P5, em defender que se considere, sobretudo, o professor na escolha dos gêneros textuais, constitui uma revelação de que a afinação dessas vozes ainda precisa ser perseguida, para que seus ecos não acabem por reverberar de forma intensa nos posicionamentos dos alunos.

# 5.3 ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS DO IFRN

## 5.3.1 Traçando o horizonte concreto

Considerando a opção teórico-metodológica assumida neste trabalho, a qual exclui um tratamento homogeneizante dos, no dizer bakhtiniano, "horizontes concretos" dos sujeitos envolvidos na pesquisa, antes de iniciarmos a análise propriamente dita, faremos remissão a um documento cujo objetivo maior é traçar

um perfil de cada um dos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFRN. Trata-se do Plano de Curso Técnico de Nível Médio Integrado.

Embora cada curso possua o seu plano, observamos que todos apresentam, na seção dedicada à justificativa e aos objetivos, três parágrafos de informações gerais e comuns a todos os cursos. Nesse conjunto de parágrafos, há algumas informações que julgamos relevantes para estabelecermos um elo com as discussões travadas ao longo deste trabalho. Uma delas é a explicitação da função social do IFRN. Segundo o documento, é papel da instituição

Promover educação científico-tecnológica-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais, e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentada na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (IFRN, 2009).

Chamam-nos a atenção, nesse texto explicitador da função social do IFRN, dois aspectos que apontam para questões levantadas ao longo desta investigação. O primeiro refere-se à formação integral do discente da educação profissional, o que nos remete às considerações feitas no capítulo 1 deste trabalho, quando destacamos o significado de formação integrada proposto por Ciavatta (2005). Para essa autora, lembremos,

uma formação nesse sentido requer o fim da dicotomia entre a ação de pensar e a ação de executar. O outro aspecto que, a nosso ver, será um viés também a ser explorado na análise das vozes dos discentes é a ênfase — como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma instituição de ensino profissionalizante — na inserção do discente no mundo do trabalho. Aqui nos remeteremos às discussões sobre a modernidade já desenvolvidas no capítulo 2. Consideraremos, pois, um mundo do trabalho pautado na visão de sociedade de Bauman (1999, 2001, 2005, 2008). É necessário frisarmos que, para os propósitos deste trabalho, esses dois aspectos estarão restritos aos posicionamentos dos alunos sobre a disciplina Língua Portuguesa ministrada nos cursos técnicos integrados do IFRN.

Outra informação que se insere na visão baumaniana de sociedade refere-se à capacidade do profissional em lidar com a flexibilidade e com a rapidez inerente, hoje, à construção do conhecimento científico. O

# Plano de Curso explicita que o desafio maior é

Formar profissionais que sejam capazes de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral e no mundo do trabalho, em particular.

Diante dessa constatação, a possibilidade de formar pessoas capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia e dele participarem de forma proativa deve atender a três premissas básicas: formação científico-tecnológico-humanística sólida, flexibilidade para as mudanças e educação continuada. (IFRN, 2009).

Além dessas considerações, contidas na justificativa dos planos dos cursos, mais voltadas para uma visão de sociedade na qual serão inseridos os futuros profissionais, encontramos, na seção que traça o perfil profissional de conclusão de cada curso, duas características, dentre outras elencadas, as quais o profissional técnico de nível médio formado pelo IFRN deve apresentar:

Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber. (IFRN, 2009).

Optamos por destacar apenas essas duas por referirem-se a atividades que envolvem o trabalho com a linguagem. Dentro dos limites desta investigação, interessa-nos a linguagem verbal, objeto de ensino privile-

giado na organização das aulas de Língua Portuguesa.

Observamos que o conhecimento da linguagem, de acordo com essas características do perfil profissional, é uma ferramenta crucial tanto para a compreensão da realidade, uma vez que desenvolve "a autonomia intelectual e o pensamento crítico", como para a leitura dessa realidade. Essa leitura deve levar a uma relação entre os vários campos do conhecimento.

Esse último aspecto requer da disciplina que trabalha com a linguagem verbal uma concepção de linguagem que se coadune com a perspectiva da pluralidade de conhecimentos que se inter-relacionam. Isso justifica a escolha teórico-metodológica apresentada no capítulo 2 deste trabalho: entender a linguagem como prenhe de valores e, ao lançar o olhar sobre estes, veiculados pelos posicionamentos dos alunos, munir-se de um viés metodológico que considere o diálogo entre esses diferentes valores.

# 5.3.2 A análise das questões fechadas: o trabalho com textos na disciplina Língua Portuguesa

Antes de procedermos às análises dos posicionamentos construídos pelos alunos via questões abertas, propostas pelo instrumento gerador de dados, procuraremos traçar uma panorâmica da relação que esses discentes mantêm com a prática desenvolvida pela disciplina Língua Portuguesa, no que concerne ao trabalho com textos em sala de aula, horizonte norteador dessa disciplina no IFRN. Essa impressão geral foi proporcionada pelo uso de cinco questões fechadas, além das cinco abertas.

Sobre as questões fechadas é necessário frisarmos algumas peculiaridades aqui apresentadas. Em primeiro lugar, ressaltemos a ordem de análise: embora na confecção do questionário elas apareçam após as abertas, serão aqui analisadas antes destas devido ao seu cunho generalizante. Em segundo lugar, por ser um tipo de questão que se reveste de uma objetividade re-

sultante da própria estruturação, a qual exige do sujeito uma resposta pontual, sem espaço para apreciações, a representação das informações obtidas foi organizada em gráficos a serem submetidos, cada um, a uma análise qualitativa, consoante com os objetivos desta pesquisa. Por fim, nota-se que o total de respostas obtidas não equivale, necessariamente, ao total de questionários que compõe o corpus — aqui já informado —, uma vez que nem todos os alunos responderam a todas as questões.

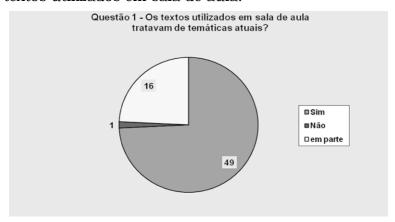
A opção por tematizarmos a leitura, nessas questões, é resultante de um dos diálogos encetados no capítulo 1 deste trabalho, no qual abordamos, ancorados em Geraldi (1996), o papel da leitura no ensino técnico. Em consonância com o pensamento desse autor, assumimos que a leitura, no contexto da educação profissional de nível médio, deve suplantar a visão dicotômica entre a formação técnica e a formação humanística. Portanto, ao nos reportarmos ao trabalho com textos,

Considerando que a linha investigativa deste estudo toma como objeto posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, as questões fechadas foram
pensadas de maneira que envolvessem, dentre as múltiplas dimensões constituintes do processo de produção/recepção de textos, a dimensão sociopragmática e

discursiva. Isso porque o componente valorativo a ser aqui analisado transcende a investigação de recursos linguísticos em uso (dimensão linguística) e a configuração do texto lido em gêneros discursivos e em sequências textuais (dimensão textual).

A primeira questão voltou-se para as temáticas — se eram atuais ou não — dos textos utilizados em sala de aula. O gráfico 1, reproduzido a seguir, constitui uma representação das respostas.

**Gráfico 1** – Atualidade das temáticas tratadas nos textos utilizados em sala de aula.



Fonte: Informação verbal (2008).

A opção por remeter, de início, à atualidade das temáticas abordadas em sala de aula foi motivada pelas discussões que envolvem os conhecimentos a serem trabalhados na disciplina Língua Portuguesa. Sobre esse aspecto, os PCNEM, após tecerem críticas. a partir de depoimentos dos próprios alunos, ao modo descontextualizado como essa disciplina vinha sendo historicamente trabalhada, apontam para a necessidade de um trabalho centrado na comunicação como um processo de construção de significados. Nessa perspectiva, comunicar-se é construir significados no processo de interação social (BRASIL, 1999). Assim, para que a comunicação adquira esse sentido, a língua deve estar:

> situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divor

ciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (BRASIL, 1999, p. 35).

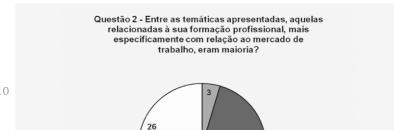
Ao estabelecermos um elo entre essas considerações e a representação das informações revelada pelo gráfico 1, observamos que a disciplina Língua Portuguesa ministrada na educação profissional integrada de nível médio do IFRN mantém, por meio dos textos trabalhados em sala de aula, uma sintonia com o presente no qual o aluno está imerso. Quase três quartos dos alunos responderam positivamente à questão proposta. Esse quantitativo indica, portanto, em consonância com olhar teórico dos PCNEM, que essa realidade de ensino põe o discente em contato com a língua sem divorciá-la do contexto social vivido.

É necessário aqui esclarecer que a atualidade dos temas a que se refere a questão não se configura em um empecilho para a entrada, na sala de aula, de textos de diferentes épocas. Consideramos, assim, que tanto um texto publicado em data próxima à da recepção pelo aluno — uma notícia, por exemplo — como um conto fantástico publicado no século XIX podem tratar de aspectos da atualidade. Isso permite ao aluno o confronto entre diferentes valores, expressos em diferentes estágios da mudança da língua, em diferentes épocas.

Saindo dessa perspectiva geral, no tocante às temáticas abordadas pelos textos, o segundo questionamento voltou-se para a relação dessas temáticas com questões inerentes à formação profissional do aluno com vistas à sua inserção no mercado de trabalho. Vale ressaltarmos que esse direcionamento pela via da integração entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho não se deve apenas ao fato de esta pesquisa envolver sujeitos atuantes na educação profissional. Sobre essa integração, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, dentre as finalidades do Ensino Médio, estabelece, no art. 35: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996). Portanto, conforme estabelecem as OCEM, o estudante do Ensino Médio deve receber uma formação que lhe garanta a integração ao mundo do trabalho "com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional" (BRASIL, 2006, p. 17). É, pois, nesse contexto, que a disciplina Língua Portuguesa é inserida, pelas OCEM, no Ensino Médio.

**Gráfico 2** – Relação entre as temáticas apresentadas em sala de aula e o mercado de trabalho visado pelo aluno.

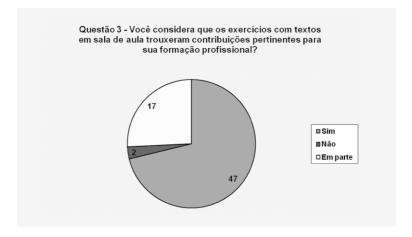


Fonte: Informação verbal (2008).

Esse gráfico vem revelar que o risco de predominância de um dos extremos da visão dicotômica apontada por Geraldi (1996), no tocante ao dilema comum no trabalho da disciplina Língua Portuguesa nos cursos técnicos, na realidade em análise, esvai-se, sendo substituído pelo equilíbrio entre aqueles que não percebem a relação temática do texto com o mercado de trabalho e aqueles que a percebem em parte. Isso nos permite inferir a existência, em grau mediano, dessa relação. Até porque ainda há espaço para que um pequeno contingente a perceba. Podemos, aqui, sugerir uma justificativa para essa variação de posicionamento diante de um questionamento objetivo: a heterogeneidade dos alunos, no que se refere ao grau de relação com o curso, reflete no grau de interesse pela área profissional. Há alunos que já se encontram envolvidos no estágio profissional com perspectivas de seguir na área técnica, mas também há aqueles que estão no estágio pelo simples cumprimento da grade curricular. Nesse caso, o foco, muitas vezes, é o curso superior ligado a áreas profissionais sem afinidade com o curso técnico de nível médio.

Uma evidência de que o conjunto de respostas que englobou o "em parte" no gráfico 2 tende a direcionar-se para uma resposta favorável à relação entre os textos trabalhados em sala e a formação profissional pode ser observada quando analisamos o gráfico 3, reproduzido a seguir.

**Gráfico 3** – Contribuição dos textos trabalhados em sala de aula para a formação profissional.



Fonte: Informação verbal (2008).

Ao sair da especificidade da temática e partir para a relevância do texto como um todo, percebemos que os alunos, em sua maioria, entendem haver contribuição dos textos para a formação profissional pretendida. Dessa forma, um confronto entre as representações dos gráficos 2 e 3 vem confirmar uma tendência

que vai de encontro à visão instrumental do ensino de Língua Portuguesa direcionado a uma área profissional específica. Essa tendência já era defendida por Geraldi (1996). Sobre essa discussão, ele afirma:

No que tange à leitura, parece-me que uma sólida formação técnica parece estar demandando uma maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, desde simples instruções até sofisticados textos artísticos (no caso, literários), pois as exigências postas por estes no processo de compreensão desenvolvem a capacidade de construir, no diálogo autor/leitor via texto, novas categorias que correlacionam a construção ficcional com o mundo vivido. (GERALDI, 1996, p. 124).

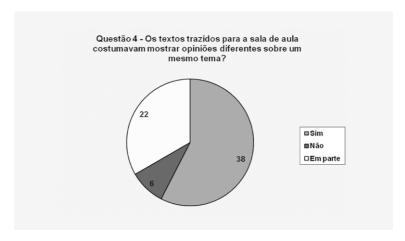
Há um aspecto dessa afirmação que se relaciona diretamente com a concepção de educação proposta

por Bauman (2008) para uma realidade social pautada na existência de pontos de vista plurais. Como o sociólogo polonês, Geraldi (1996) acredita que a aprendizagem deve manter-se em sintonia com a vida, incluindo-se aí, também, é claro, a formação profissional. Na especificidade da disciplina Língua Portuguesa, essa sintonia, conforme o linguista, concretiza-se por meio de um trabalho de leitura que insira o aluno na diversidade das manifestações linguísticas - não apenas o contato com o texto de natureza instrucional técnica mas também com a elaboração artística peculiar ao texto literário. No diálogo com a variedade de textos, o aluno rompe a cadeia da mera repetição, típica do "deuteroaprendizado" referido por Bauman (2008), e passa para a esfera da criação, aprendendo, assim, a pensar novas formas de compreender o mundo.

A diversidade de textos apontada por Geraldi (1996), aliada à necessidade de uma educação aberta a uma pluralidade de pontos de vista defendida por

Bauman (2008), e já refletida na visão positiva dos alunos em relação ao trabalho com textos inserido na formação profissional, ganha reforço na representação do gráfico 4 a seguir.

**Gráfico 4** – Apresentação de opiniões distintas em textos sobre o mesmo tema.



Fonte: Informação verbal (2008).

Conforme o gráfico, mais da metade dos alunos percebem a diversidade dos pontos de vista apresentados nos textos trazidos para a sala de aula, no que concerne a uma mesma temática trabalhada. De posse dessa informação, cabe aqui ressaltarmos a consonância da prática de ensino de Língua Portuguesa na educação profisional do IFRN com a primeira habilidade listada pelos PCNEM a ser desenvolvida nessa disciplina no Ensino Médio, já comentada em análise desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho. O desenvolvimento dessa habilidade implica, segundo o documento, a aquisição, pelo aluno, de uma capacidade de "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal" (BRASIL, 1999, p. 47). Percebemos, pois, que a concepção da disciplina Língua Portuguesa proposta pelos PCNEM, apesar de estar direcionada para um Ensino Médio geral, a ser ministrado em escolas de educação profissional ou não, também caminha em direção ao que se pretende na realidade de um Ensino Médio Integrado à Formação Profissional. Ou seja, ensinar Língua Portuguesa para a vida, considerando que a formação profissional é apenas um aspecto dessa vida, é inserir o aluno na pluralidade de manifestações da linguagem, considerando a perspectiva de um mundo também plural.

**Gráfico 5** – Detecção da presença de possíveis opiniões diferenciadas nos textos.



Fonte: Informação verbal (2008).

Encerrando o bloco das questões fechadas, o gráfico 5, confirmando o posicionamento representado no gráfico 4, remete a resposta do aluno ao trabalho do profes-

sor. Aqui observamos que a percepção do aluno acerca da pluralidade de pontos de vista presentes nos textos decorre de um trabalho pedagógico assentado sob um viés teórico — imbricado a uma visão de sociedade e a uma visão de linguagem — indutor dessa prática.

A análise dessas representações gráficas — a título de traçar uma panorâmica da relação dos alunos com o trabalho de leitura de textos desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa — já nos fornece elementos para que se delineie um perfil dessa disciplina na realidade do Ensino Médio profissionalizante do IFRN, a partir dos posicionamentos dos alunos.

Um primeiro aspecto a ser observado é que, mesmo se tratando de uma disciplina cujo leque de textos trabalhados vai de piadas até romances clássicos da literatura brasileira, há, por parte dos alunos, uma percepção da atualidade das temáticas. Isso demonstra a capacidade desses discentes em estabelecer relações entre dizeres de diferentes épocas, expressos em diferentes estágios da língua, manifestadores dos mais diversos pontos de vista.

A esse aspecto podemos associar o fato de a formação profissional recebida por esses alunos, segundo a percepção deles, integrar-se, via trabalho com textos, a uma concepção de mundo que abre espaço para a pluralidade de opiniões. Assim, podemos concluir que, nesse primeiro momento da análise, o perfil da disciplina Língua Portuguesa se constrói pelo viés da integração, não apenas na visão estreita do trabalho com temas que estejam diretamente ligados às áreas profissionais, mas também na perspectiva de preparo para uma sociedade na qual o indivíduo precisa de desenvoltura para lidar constantemente com as mudanças. E o que muda, em um primeiro momento, torna-se o diferente.

5.3.3 A análise das questões abertas: a disciplina Língua Portuguesa na educação profissional do IFRN

Diante desse horizonte comum a todos os profissionais a serem formados pelos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN, e da panorâmica traçada pela análise dos gráficos, daremos início à análise dos dizeres dos alunos sujeitos desta pesquisa. Tomaremos esses dizeres, na concepção bakhtiniana, como enunciados concretos, ou seja, portadores de uma história e inseridos em um tempo e um espaço específicos. Procuraremos dar sentido a essas vozes sociais considerando que elas trazem, em seu conteúdo, uma entonação. São pontos de vista sobre o mundo, portanto, carregadas de valor. Nessa perspectiva, se os alunos resolvem falar sobre o ensino de Língua Portuguesa no IFRN, significa que estão assumindo uma atitude em relação a esse objeto. Não se trata, mesmo em uma situação de pesquisa, de uma fala indiferente. Assumiremos aqui que a entonação dada às vozes não é, conforme Bakhtin, uma mera reação psíquica, mas uma atitude moralmente válida e responsavelmente ativa. Estaremos, assim, como afirmou Faraco (2008), diante de um "diálogo de vozes sociais", de uma "guerra de discursos".

Convém também ressaltarmos que os enunciados reproduzidos a seguir, agora objetos de nossa análise, surgirão não seguindo a ordem das questões aplicadas aos alunos e aos professores, mas considerando as vozes sociais a serem categorizadas. Isso se justifica porque as questões abertas propostas no questionário seguem um tema permeador: a relação entre a disciplina Língua Portuguesa ministrada nos cursos técnicos integrados do IFRN e a formação profissional ofertada aos alunos. Assim, não estaremos relacionando cada resposta ao respectivo comando, mas a uma temática que funcione como "guarda-chuva" de diferentes vozes, a manterem em comum aspectos a serem analisados.

Optamos por categorizar essas vozes, sob forma de tema, de acordo com a avaliação social dos sujeitos diante da realidade do ensino de Língua Portuguesa,

sobre a qual foram inquiridos na pesquisa. Adotaremos a nomenclatura voz social (VSn). Cada enunciado (En) destacado será analisado dentro da categoria proposta. Os sujeitos autores dos posicionamentos analisados receberam uma identificação de acordo com o curso e o turno de estudo: CA (Controle Ambiental), ED (Edificações), EL (Eletrotécnica), G (Geologia e Mineração), I (Informática), M (Mecânica) e T (Turismo). Essas letras foram acrescidas de um número de ordem (01, 02 etc.) — para controle nosso, caso houvesse necessidade de retornarmos aos originais dos questionários — e da letra "V", quando o aluno pertence ao turno vespertino. A ausência da letra, dessa forma, identifica os alunos do turno matutino.

Dos posicionamentos emitidos via respostas aos questionários, formulamos as categorias agora apresentadas.

5.3.3.1 VS<sub>1</sub>: O conhecimento da gramática da língua

portuguesa como garantia de uma boa formação profissional

> E1: A língua portuguesa da forma como eu pude estudar no CEFET não foi diretamente voltada para a formação profissional. Não sei quanto a outros professores, mas os que foram meus professores ensinavam português de maneira convencional como um Ensino Médio comum, o que, devo ressaltar, será de grande ajuda para o vestibular. Porém, não é diretamente ligado à formação profissional. Tanto é verdade que no terceiro ano só tivemos aula de gramática em parte do primeiro bimestre, todo o resto foi voltado para a literatura. E, acho que para uma boa formação profissional, gramática é essencial. (CA17V)

Ao nos debruçarmos sobre E1 é possível perceber como a concepção de língua serve de referência para que percebamos, também, a concepção do aluno acerca do que seja uma formação profissional. As aulas de Língua Portuguesa não se relacionaram com a formação profissional porque poucas foram as aulas de gramática. Sabemos, como profissionais da área de linguagem, que, do ponto de vista de um aluno desse nível de ensino, é comum — e isso é resultante da própria tradição escolar do ensino de Língua Portuguesa — que língua se confunda com o estudo da gramática da língua. É a língua como um sistema fechado de normas abstratas.

No entanto, esse mesmo aluno, conforme discussão aqui já desenvolvida sobre a modernidade, estará inserido em um mundo profissional no qual a rigidez dos conceitos tende a, conforme Bauman (2001), se liquefazer.

Fazendo uma analogia entre os sistemas de nor-

mas sociais e o sistema da língua, Bakhtin (1990) afirma que ambos só existem na consciência subjetiva dos indivíduos, os quais participam de uma coletividade que é regida por tais normas.

Se a compreensão acerca do sistema de normas sociais passa por uma ressignificação, parece plausível que a compreensão acerca do que seja a língua por profissionais que estarão em interação com esse sistema também seja ressignificada.

Outro diálogo de vozes é perceptível nesse enunciado. A mesma voz que clama por "aula de gramática", ao ser expressa por escrito, demonstra um bom domínio da gramática da língua portuguesa. Notamos o uso adequado<sup>42</sup> da quase totalidade das convenções da modalidade escrita na organização do texto-resposta. Essa constatação nos faz indagar se o que faltou para integrar a disciplina Língua Portuguesa à formação profissional foi realmente o conhecimento das normas

<sup>42</sup> Os enunciados foram reproduzidos neste trabalho de acordo com a escrita original produzida pelo aluno.



## Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style Bodoni 72

### Papel da capa:

Cartão Supremo 300g

## Papel do miolo:

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2018.

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.



Ailton Dantas de Lima nasceu em Natal-RN, em 1970, e, ainda criança, foi morar em Macau-RN, onde, em 1994, licenciouse em Letras, Língua Portuguesa, no Centro Regional de Ensino Superior de Macau, campus avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ainda em Macau, teve suas primeiras experiências docentes nas redes pública e privada de ensino. Em 1995, em Natal, ingressou como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente, leciona em cursos técnicos de nível médio, na graduação tecnológica e nas licenciaturas do IFRN, Campus Natal-Central, as disciplinas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e Linguística.

Ailton Dantas de Lima é mestre e doutor em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em mais de 12 anos de história, a Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnicocientífica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



Este trabalho toma como viés temático a disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, implantado no ano de 2005, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. No âmbito geral, objetiva analisar as vozes reveladas em posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa nesse contexto. Neste estudo, o uso do adjetivo integrado é compreendido como revelador de uma formação escolar não assentada em perspectivas dicotômicas, sobretudo naquelas que evidenciam uma separação entre o conhecimento e o exercício profissional. Buscou-se aporte teórico nos debates da área de educação, sobre formação integrada, na visão de contemporaneidade de Bauman e na concepção bakhtiniana de linguagem. O corpus compõe-se de empiria de natureza quantitativa e qualitativa, obtida via aplicação de questionários com alunos e professores, além da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no que se refere à disciplina Língua Portuguesa. O direcionamento metodológico é guiado pelo paradigma qualitativo inserido em uma perspectiva sócio-histórica, e elegeu como categoria de análise o conceito de vozes sociais. Os resultados indicam que a disciplina Língua Portuguesa, na perspectiva de integração com o mundo do trabalho, adquire, em maior ou menor grau, nos dizeres dos documentos oficiais e nos posicionamentos de alunos e professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRN, um perfil cuja essência, longe de assumir características de um ensino instrumental redutor, requer uma concepção de linguagem que esteja em sintonia com o mundo do trabalho da sociedade contemporânea, uma sociedade cada vez mais aberta à pluralidade de opiniões e à ambivalência de sentidos.





