

ANÁLISE LINGUÍSTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: A INTEGRAÇÃO ENTRE DUAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO

Keity Cassiana Seco Bruning

Loredana Limoli

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a maioria das pesquisas realizadas em linguística aplicada, de caráter etnográfico – seja de diagnóstico seja de intervenção – voltadas ao desenvolvimento de metodologias educacionais, são pautadas na concepção sociointerativa da linguagem. Essa visão toma a linguagem como produto cultural, utilizada como “ferramenta” de mediação entre os sujeitos em situações reais de comunicação. Esses são motivados por um querer ou uma intenção de produzir um determinado texto, o qual possui algumas características linguísticas, temáticas e composicionais definidas socialmente. Nesse sentido, cada comunidade possui uma gama de formas textuais específicas, usadas pelos sujeitos para veicular as ideologias constituídas sócio-historicamente.

Esses gêneros textuais podem ser diferenciados ou classificados de modo geral em algumas esferas, como, por exemplo, os textos científicos (resumos, resenhas, artigos, teses, monografias, seminários etc.), os textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, editoriais etc.), os textos artísticos (romance, crônica, poesia, conto, canção, pinturas, esculturas etc.) entre outros. Diante desse contexto, são apresentadas, de modo comparativo e dialógico, duas concepções teórico-metodológicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, ambas de cunho sociointeracionista.

A primeira delas é a proposta denominada Análise linguística, postulada e difundida desde a década de 80 por Geraldí. Tal abordagem propõe um novo olhar para o ensino de Língua Materna, o qual ainda é pautado na transmissão de regras gramaticais. Segundo essa concepção, a língua deve ser aprendida por meio de textos reais, produzidos pelos próprios alunos, dentro de uma determinada situação de produção. Diante dessa perspectiva, os aspectos gramaticais não são abolidos; são vistos de modo significativo, pois aparecem interligados à leitura e à produção textual.

A segunda concepção é denominada Pedagogia histórico-crítica, criada por Gasparin (2002) e muito disseminada principalmente no estado do Paraná¹. Essa fundamentação é voltada para a didática do ensino em qualquer área de conhecimento, e não propriamente para os conceitos teóricos de cada esfera do currículo escolar (Português, Matemática, Geografia etc.). Essa pedagogia preocupa-se com a aplicação prática de todos os conceitos científicos apreendidos pelo aluno em sala de aula e tem como objetivo geral uma transformação tanto pessoal quanto social dos educandos. Postula, portanto, que a teoria aplicada na transformação da realidade do aluno é uma fonte de saber profunda, a qual será vivenciada em sua materialidade, sendo, assim, mais significativa.

ESTUDO GRAMATICAL VERSUS ANÁLISE LINGUÍSTICA

O estudo dos aspectos linguístico-gramaticais não podem ser extinguidos dos conteúdos escolares, pois seu aprendizado é fundamental para o domínio efetivo da linguagem. Entretanto, o foco primordial das aulas de Língua Portuguesa ainda é o ensino prescritivo da metalinguagem da língua, posto que força o aluno a decorar regras da gramática normativa, não raro, apenas para “tirar boa nota” e não para serem utilizadas junto ao processo textual e, conseqüentemente, interativo desta. Desse modo, até os dias atuais, o ensino de LM foca primordialmente a prescrição gramatical, permeado por uma visão tecnicista de aprendizagem, que “é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/ behaviorista)” (PERFEITO, 2007, p. 827). Sobre esse mesmo assunto, Bakhtin (*apud* GARCEZ, 1998, p. 49) explica que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Ao concordar com os postulados acima, em relação ao ensino gramatical dicotômico do uso funcional da linguagem, Paulo Freire (1993, p. 17) diz que “não se deve ensinar gramática de forma mecânica, decorativa e sem objetivos reais e práticos [...] ensinar gramática de maneira dinâmica, dentro do texto. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”.

¹ O leitor poderá ter acesso as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio, documento oficial norteador do ensino de Língua Portuguesa no Paraná, no seguinte endereço eletrônico: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf.

Várias pesquisas apontam que a gramática é, em grande parte das escolas, ensinada de forma reprodutiva, decorativa, abstrata e também ineficaz, já que o aluno não consegue transpor as regras “decoradas” para a produção e a leitura discursiva de textos. Desse modo, o aluno se tornaria um suposto analista da língua e não um usuário efetivo desta, o que torna o estudo inócuo, além de extremamente penoso. Geraldi (1984, p. 78) comenta que “na sala de aula, não se faz análise linguística, aplicam-se dados de análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística”.

O ensino das regras da norma culta, vistas descontextualizadamente, pode tornar as aulas de língua um disseminador de idéias preconceituosas, pois quem não conhece ou aplica tais regras adequadamente pode sentir-se humilhado diante de infinitas tentativas “frustradas” de escrever e falar nos moldes do português formal. Segundo Geraldi (1984, p. 35), “em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, foi utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder”.

É preciso mostrar que a linguagem não é algo estático e imutável, mas é algo determinado pelos sujeitos que fazem a história e que estes se encontram em um determinado lugar social. Por tudo isso, é preciso ter em mente que as variedades linguísticas são diferenças e não erros, e que todas as pessoas podem manipulá-las como desejarem, observando apenas o contexto em que irão ser empregadas, para melhor atingir um propósito. Os alunos visualizarão, dessa forma, as ideologias existentes nos textos lidos e ouvidos, posto que, por meio do estudo discursivo das estruturas linguísticas, se descobrem as intenções mais ocultas de um texto.

Dessa forma, ensinar efetivamente a língua de modo discursivo aos alunos é dar-lhes conhecimento: meios para falar, criar, criticar e, quem sabe, transformar sua realidade.

Assim, as três funções básicas da língua – leitura, produção/refacção textual e análise linguística (GERALDI, 1984) – precisam estar interligadas no ensino escolar, que começará a partir dos textos dos próprios alunos e não estará condicionado ao livro didático.

Com base nesse princípio, ressaltamos que o texto produzido em sala de aula deve ser o objeto de estudo da análise linguístico-gramatical, pois é por meio deste que se percebem as dificuldades e barreiras que impedem o educando de chegar a uma construção textual mais elaborada.

Se queremos que o trabalho com a linguagem seja significativo para o aluno precisamos levá-lo a perceber, por meio da mediação do professor, alguns aspectos essenciais, referentes ao contexto de produção (para quê, como, onde e para quem irá produzir um determinado texto). Ele irá descobrir, progressivamente, que os textos não são produtos naturais, mas que emitem informações, sentidos e ideologias (fazer-saber, fazer-criar e fazer-fazer).

Dentro dessa abordagem de ensino, os jovens recebem subsídios para descobrir, por exemplo, que alguns textos, cujo propósito comunicativo é aparentemente divertir, como a canção, podem levá-los a realizar as mais diferentes ações: comprar/votar (*jingles*), amar (canções românticas), fazer exercícios físicos (*dancing*) e até induzi-los a destruir a natureza, a roubar, a traficar etc.

Um exemplo da afirmação acima seria mostrar que quando um menino diz que seu time fez cinco gols contra o time de seu amigo/interlocutor, ele veicula a ideologia da seguinte forma:

- 1) passa a informação que seu time venceu o jogo (informação/nível de decodificação);
- 2) tenta convencer o outro de que seu time é o melhor (sentidos/verdade projetada);
- 3) o locutor objetiva fazer o amigo (interlocutor) torcer para o seu time (ideologia defendida/ação transformadora ou fazer persuasivo).

A partir de tais discussões, o professor começará a apresentar a composição do gênero que o aluno irá produzir bem como as possibilidades de utilização dos mecanismos linguísticos que o auxiliarão na produção de sentidos. Para realizar uma leitura crítica e tornar-se um usuário competente da linguagem, os educadores precisam compreender que

[...] o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido (TRAVAGLIA, 1997, p. 108).

O professor, num segundo momento, poderá promover debates que viabilizem a reflexão dos educandos em relação à utilização argumentativa dos recursos linguísticos, que influenciam na aceitação ou não da verdade exposta pelo sujeito enunciatário. Tomemos dois enunciados, que tratam de um mesmo tema (supremacia x inferioridade), textualizados de duas formas diferentes:

Ex. 1

O meu time venceu o seu por três a um! (elogia os dois times, em proporções diferentes).

Ex. 2

O meu time venceu o seu de goleada! (elogia somente um time).

Os numerais *três* e *um*, do exemplo 1, denotam a supremacia de um time sobre o outro, evidentemente. Há uma comparação entre os resultados obtidos pelos dois times e fica pressuposto que um seja melhor que o outro. Porém, quando o enunciador coloca o resultado de ambos, ele também promove, mesmo que em menor grau, o time que fez apenas um gol, mostrando certo

reconhecimento ao time perdedor. Fica pressuposto que o time adversário não se entregou, mas conseguiu cumprir seu dever (jogou um pouco) e obteve certo êxito, pois o gol é o grande objetivo dos jogadores em uma partida.

O exemplo 2 faz menção anafórica ao time derrotado (*o seu*), rebaixando a ação deste. A expressão de quantidade aqui é *goleada*, que representa muito mais que a idéia de muitos gols feitos: emite também a idéia de ser imbatível e único. A força argumentativa da expressão *goleada* é claramente maior que *três a um*.

Percebe-se, nesses exemplos, como o papel social de um sujeito determina suas escolhas linguísticas e enunciativas. “Bakhtin, na mesma direção, designou como ‘jogo de máscaras’ o processo de representação permanentemente construídas/destruídas na atividade linguística. As inter-relações entre lugar social, imagens e representações da formação imaginárias” (SUASSUNA, 1995, p. 97).

Ex. 3

No jornal de um estado brasileiro saiu a seguinte manchete “Governo concede 17% de aumento aos professores estaduais” (o jornal pertencia ao governo, este é o sujeito da oração, que mostra a sua valorização pela classe de professores, também formadores de opinião e possíveis eleitores).

Ex. 4

No jornal do sindicato dos professores, desse mesmo estado, saiu a seguinte manchete “Professores conquistam 17% de aumento salarial” (o sujeito da oração é a classe de professores, pressupostamente liderada por um sindicato eficiente; mostra que os professores precisam se filiar ao sindicato, para lutar por seus direitos. O sindicato é que seria o órgão eficiente e valorizador do professor, o qual mantém financeiramente o sindicato).

Como se pode observar, “a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir [...] usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Martinez (1983, *apud* SUASSUNA, 1997, p. 97) explica que, “as diversas formas de nossa expressão, isto é, a organização de nosso discurso, está relacionada às diversas posturas (atitudes discursivas) que assumimos quando falamos.”

Além dos aspectos discursivos do código verbal, direcionadores de sentidos e ideologias, é de suma importância que o professor de linguagem procure trabalhar, se não todas as características, pelo menos algumas especificidades dos códigos não-verbais, presentes em inúmeros textos que nos cercam (novelas, filmes, propagandas, *e-mails*, *blogs*, canções etc.). A esse respeito, Fiorin (2004, p. 37) postula que “é preciso sempre mostrar a função do recurso da manifestação na economia geral de produção do sentido de um texto”.

Esses textos híbridos e virtuais é que viabilizam as novas formas de interação humana (globalização, mundialização² etc.), projetadas por diferentes meios de interação (internet, TV, rádio etc.), além do código verbal impresso e oral. Tais gêneros midiáticos e sincréticos, constituídos a partir de várias linguagens (som, cores, palavras etc.) amalgamadas, são muitas vezes, excluídas da escola. “As letras de música, no livro didático, recebem tratamento diferenciado de outros textos que não a música, pois não é levado em consideração o elemento musical a elas associado” (GADA, 2004, p. 43). Parece que estamos todos, docentes, especialistas, formadores, graduandos, instituições de formação entre outras entidades, diante de uma questão ampla: o multiletramento³. Belloni (2002, p. 30) ratifica tais afirmações, explicando que

Os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos processos sociais, métodos de trabalho, mudanças culturais profundas, novos modos de aprender e perceber o mundo (e, portanto de intervir nele), com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais.

Essa questão envolve muitos pareceres, discussões, reflexões e controvérsias, pois se trata de um tema polêmico e que demanda decisões urgentes. Tais medidas estão diretamente ligadas, tanto às reformulações em currículos de ensino, prática docente e formação inicial e continuada quanto aos aspectos referentes à própria identidade e representação social do professor de língua.

²Outros autores, como Kellner e Ortiz, aprofundam assuntos como a globalização (setor econômico), mundialização (sujeitos sem território, compartilhando uma cultura do mundo) e as relações de interações neste novo cenário virtual.

³A idéia de multiletramento é mais ampla e significa que “compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem em movimento, gráficos, infográficos – para delas, tirar sentido” (ROJO, 2004, p. 31). Desse modo, o multiletramento se refere à interação social por meio tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal, como, por exemplo, a canção.

O fato é que os encaminhamentos estatais e a própria realidade em que vivemos prescrevem o ensino de tais gêneros e suas múltiplas linguagens, “o discurso sobre o ensino de várias linguagens, como, por exemplo, a canção, surgiu explicitamente nos documentos oficiais há pelo menos vinte anos” (BRUNING, 2009, p. 75). Desse modo, traremos aqui, como já comentado, encaminhamentos metodológicos direcionados aos docentes, que se interessam e buscam saberes (teorias e métodos) para lhes auxiliarem em sua prática de sala de aula.

Diante do exposto, apresentar-se-ão alguns enunciados que recebem uma carga semântica advinda da unidade entre as linguagens não-verbais e verbais (sincretismo). Os exemplos abaixo simulam a fala de um jovem apaixonado à sua namorada, a quem gostaria de elogiar:

Ex. 5

Você está belíssima! (adjetivo superlativo absoluto sintético).

Ex. 6

Você está muito bela! (adjetivo superlativo absoluto analítico).

Ex. 7

Você está bela. (adjetivo).

O exemplo 5 traz um arranjo linguístico e sonoro (entonação) sincronizados, que enfatiza não só a beleza da namorada, mas também remete à emoção do namorado, causada por tal beleza. As impressões desencadeadas por essa expressão serão muito mais convincentes que o exemplo 6 e 7.

O enunciador utiliza no primeiro exemplo, um adjetivo superlativo absoluto sintético, arranjo linguístico que enfatiza e amplia a qualidade do enunciatário e a admiração do enunciador. Tal sentido é mais evidenciado que o uso adjetivo simples (bela). A palavra *belíssima* possui uma sonoridade muito sedutora, som do /ss/ dobrado (se assemelha ao sussurro, som baixo e envolvente, que denota intimidade e cumplicidade física e ideológica entre as duas pessoas do discurso eu-você). A força emotivo/argumentativa também é salientada pela sílaba tônica (proparoxítone - liiii), a vogal tônica i é alongada, som que promove um estado psicopassional no enunciatário/ouvinte.

O exemplo 2 já não é tão envolvente; o advérbio de intensidade *muito*, neste caso, não consegue expressar a idéia de beleza de modo tão sentimental como o adjetivo absoluto sintético. O *muito bela* é uma sonoridade mais objetiva e racional, já que o som consonantal do /t/ linguodental e /b/ bilabial se sobressaem ao som das vogais longadas. A explosão das consoantes torna o som menos passional que o som produzido pelo alongamento das vogais. Isso é recorrente, porque se compararmos com outros casos veremos que, o absoluto sintético reforça o sentido exprimido pelo adjetivo sozinho (por ex.: alta-altíssima), mais do que as locuções adjetivas acompanhadas pelos advérbios de intensidade (muito alta), pelo menos em nossa cultura.

Vemos que o principal direcionador e reforçador do sentido aqui é a entonação ou sonoridade, que expande os significados da expressão verbal. Sobre esse assunto, Costa (2005, *apud* SARAIVA, 2005, p. 158) postula que

Há, efetivamente, uma rede contínua de interpretações, mesmo que assimétricas, entre o verbal e as demais modalidades semióticas, o verbal, quando não faz parte diretamente, guia e organiza outros tipos de produção semiótica. Estes últimos impregnam constantemente o verbal trazendo para o discurso imagens, representações, valores de seu universo sem jamais se confundir com ele. Há assim uma relação dialógica entre as diversas semióticas resultante do traço simbólico comum que as une.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A escola encontra-se inserida na sociedade, por isso ela é a representação e também a perspectiva formadora e transformadora dentro de um determinado momento histórico e social.

Desse modo, a educação deve buscar meios para enfrentar os desafios da realidade atual, ou seja, desenvolver o educando de maneira integral, o que implica torná-lo capaz de raciocinar, criticar, criar, pesquisar, como também de respeitar e de valorizar a si e a sua comunidade. Assim, a escola alcançará seu objetivo: formar cidadãos conscientes e atuantes, que procurem melhorar a realidade de todos.

Para que isso aconteça na prática, é preciso pensar em conhecimento socioconstruído, não linear e contextualizado, que interligue o mundo cotidiano aos conteúdos do currículo. Esse é um percurso baseado no diálogo, no questionamento, no levantamento de hipóteses, tendo como referência principal a filosofia “dialética do conhecimento”, em que cada um pensa diferente do outro, mas juntos se completam e se tornam fortes em seus objetivos. Segundo Gasparin (2002, p. 84), “o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material”.

Dessa forma, o conhecimento inicia-se no cotidiano, sendo, portanto, influenciado pelas diversas manifestações culturais, econômicas, artísticas, religiosas, políticas etc., passa pela teoria científica (conhecimento histórico acumulado pela humanidade) e retorna à prática para transformá-la e melhorá-la. Saviani (1999, p. 7) explicita que “passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos”.

Esses princípios estão pautados nas formulações de Vygotsky (1984, *apud* GASPARIN, 2002) sobre o ensino. Tal autor sempre postulou que todo o conhecimento é mediado pelo outro, por isso seria socioconstruído: os conteúdos são internalizados de modo gradativo e circular; o aprendizado é uma ação interdisciplinar, pois apresenta vários olhares sobre o mesmo objeto de estudo; requer a atenção e participação do aluno; não tem base objetiva (positivista), mas subjetiva (axiológica); a

imitação também faz parte do aprendizado; o ensino parte de um conhecimento prévio do aluno (zona de desenvolvimento inicial), passa pela mediação do professor (zona de desenvolvimento proximal) e chega ao final – zona de desenvolvimento final; deve haver uma contextualização entre o contexto externo e os conteúdos a serem trabalhados; cada pessoa se desenvolve em um momento diferente (heterogeneidade no aprendizado); o professor precisa ser um pesquisador, para realizar a sua aquisição e interpretação prévia do conteúdo; o trabalho pedagógico requer planejamento e organização do docente, que tem o papel de facilitar, provocar, refutar e orientar os aprendizes; o conteúdo é ideológico; a linguagem é o transmissor dos conhecimentos científicos e promove o desenvolvimento cognitivo; a linguagem pode ser utilizada de várias formas (verbal, não-verbal e sincrética); a criança irá recriar e descrever o mundo real por meio das linguagens.

Reunindo os postulados de Vygotsky, as considerações sobre o ensino de Dermeval Saviani e Paulo Freire, Gasparin cria a Pedagogia histórico-crítica.

O primeiro nível da Pedagogia histórico-crítica inicia na *Prática Social Inicial*, baseada no desenvolvimento atual do educando, isto é, naquilo que o aluno já sabe desde a sua casa ao seu meio. Algo conhecido dele e familiarizado por ele em sua vida diária não sendo desconhecido totalmente.

Desde o início, o professor explicará a forma política por que irá ser trabalhado o conteúdo, ao salientar que o objetivo principal é a transformação social. Dessa maneira, ele segue conversando com os alunos sobre o tema, a fim de verificar o que eles conhecem acerca de determinado assunto e o que gostariam de saber a mais. Como comenta Gasparin (2002, p. 24), “define o ponto inferior, inicial, de onde o aluno deve partir em sua ação de apropriação do novo conhecimento, bem como o nível superior a que deverá chegar”. Tudo isso reflete a contextualização do aluno dentro do tópico a ser desenvolvido na prática e na teoria.

A seguir, vem a próxima etapa, que corresponde ao início da teorização, em que se levantam os problemas sociais encontrados dentro daquele tema: a *Problematização*. Nesse nível, inicia-se a passagem entre a prática e a teoria, por meio do questionamento crítico da comunidade onde se vive. Vasconcellos (2002, *apud* GASPARIN, 2002, p. 35) diz que “na origem do conhecimento está colocado um problema”. Agindo dessa maneira, a escola fará a diferença dentro da sociedade, pois estará trabalhando com problemas sociais dentro de seus conteúdos, que advêm do próprio meio social para serem discutidos e resolvidos dentro da escola, para retornar com soluções práticas à comunidade.

Posteriormente, são propostas várias perguntas sobre os problemas locais, abordando-os sob diversos aspectos, ou melhor, diferentes pontos de vista, analisados de modo crítico e dialético. Apresenta-se a definição dos objetivos e as dimensões a serem exploradas e investigadas pelos alunos, para que eles respondam as perguntas ou confirmem algumas hipóteses levantadas por

todos. Nesse momento, começam as buscas, as pesquisas, as experiências, até chegar ao caminho das soluções levantadas, com um objetivo claro, concreto, desafiador e motivador. A finalidade maior é desafiar e instigar a curiosidade sensitiva e criativa do educando.

Em um terceiro passo, ainda na linha teórica, chamada *Instrumentalização*, ocorrem as ações teórico-pedagógicas para a aprendizagem. Nessa etapa, os conhecimentos científicos são construídos pela mediação do professor. Esses conhecimentos, pesquisados e adquiridos pela humanidade no decorrer da história (conteúdos eruditos), são assimilados pelos alunos, que os recriam, incorporando-os, para usá-los nas situações práticas da vida. “Trata-se da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais [...] no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces” (GASPARIN, 2002, p. 54).

Busca-se, nessa etapa, mostrar o desenvolvimento gradativo do educando, o qual parte de seu aprendizado cotidiano, passando a apropriar-se do conteúdo científico, amadurecendo crítica, cultural, política e socialmente. Por meio de um tema, é possível explorar inúmeras dimensões de conceitos, os quais são diferentes entre si, mas intertextualizados pelo meio e pelos sujeitos sociais.

A *Instrumentalização* é caracterizada pelo aprendizado gradativo, não linear, como também não mecânico, construído pela solidariedade, transformadora do indivíduo e do mundo que o cerca. Parte-se do princípio de que só há aprendizado concreto quando há atitude prática. Segundo Gasparin (2002, p. 82), “a Teoria Histórico-Cultural atribui muita importância à apropriação de conhecimentos produzidos historicamente e que se encontram objetivados na sociedade em que o indivíduo se insere”. Outro ponto interessante a ser ressaltado, dentro dessa concepção metodológica, é a contribuição dos conceitos científicos ao desenvolvimento mental do estudante, pois ele estimula o raciocínio intelectual, elevando-o a um nível de compreensão cada vez maior.

Também é de extremo valor a postura ética e profissional do educador, o qual precisa vivenciar a pesquisa. Dentro dessa visão, ele usará as mais diversas técnicas para apresentar o conteúdo aos alunos (como a dramatização, a exposição oral, os debates, os jogos, as dinâmicas de grupo, os estágios, as excursões, a informática, as visitas, as apresentações de seminários, as discussões, os debates, a música etc.), para viabilizar o crescimento do educando e de si mesmo, simultaneamente. Para isso, é necessária uma preparação do professor, que precisa internalizar as teorias por meio de leituras e de estudos, além de buscar metodologias adequadas para planejar previamente as aulas. Precisa ser um auto-pesquisador e um auto-avaliador de sua prática pedagógica, disposto a modificar seus métodos de ensino-aprendizagem e buscar novos conceitos, quando necessário.

Diante disso, os temas científicos propostos pela escola e pelo professor assumem, acima de tudo, uma visão política e ideológica perante a realidade; são colocados à disposição das classes

menos favorecidas, para possibilitar a criação de alternativas inovadoras de vivência e de sobrevivência.

O próximo passo da Pedagogia Histórico-Crítica é a *Catarse*, que é a nova forma de entender a prática social. Aqui o aluno terá o auxílio dos conhecimentos científicos, os quais o ajudarão a solucionar os problemas levantados previamente. Ele sintetiza, de forma oral ou escrita, o que compreendeu de todo o processo de trabalho dentro daquele conteúdo, adaptando as teorias científicas para serem aplicadas dentro de seu contexto. Direcionando-as, assim, à recriação da prática cotidiana. Segundo Wachowicz (*apud* GASPARIN, 2002, p. 129), “o estudante não apenas aprendeu de cor a lição, mas constituiu para si uma nova visão da realidade”.

A *Catarse* é o momento em que o educando realmente internaliza os conhecimentos aprendidos, demonstrando o que e quanto absorveu do conteúdo exposto por meio de avaliações adequadas. Assim ele sistematiza mentalmente o novo conhecimento e compara-o com o conhecimento inicial, observando sua evolução cultural e intelectual. Após isso, divulga aos outros membros da escola e da sociedade aquilo que apreendeu.

Essa seria uma avaliação interessante de um projeto, em que o próprio aluno se autoavalia, depois é avaliado pelo professor, pelos colegas, pelos familiares e até mesmo pela própria sociedade, caso o projeto desenvolvido seja divulgado ou colocado imediatamente em prática. Desse modo, todos juntos participam desse momento tão importante da metodologia: a avaliação.

Finalizando o processo de ensino-aprendizagem, voltamos à prática social, mas agora denominada *Prática Social Final*, na qual se desenvolve uma nova proposta: de renovação do meio. O aluno terá uma nova visão dos problemas sociais que o rodeiam e novas perspectivas de como resolvê-los. Com isso, a escola atinge seu principal objetivo: formar e preparar cidadãos e profissionais críticos, criativos e ativos, prontos para solucionar as dificuldades e vencerem os desafios do dia-a-dia. “O docente e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado [...]. Essa previsão de trabalho é desenvolvida individualmente ou pelo grupo, com o compromisso social pela aprendizagem realizada [...] a transformação da prática social começa ser efetivamente exercida” (GASPARIN, 2002, p. 149).

Essa inovação metodológica pode mudar não apenas a escola mas toda a sociedade, pois haverá pessoas com posturas diferentes ante a realidade.

O quadro abaixo foi idealizado por Gasparin (2002). O objetivo é mostrar, de um modo didático, as cinco fases da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como foco principal a aplicação prática dos conceitos teóricos, para transformar/melhorar a sociedade em que se vive.

<i>Prática Social Inicial</i>	<i>Problematização</i>	<i>Instrumentalização</i>	<i>Catarse</i>	<i>Prática Social Final</i>
<p>1) Apresentação do conteúdo.</p> <p>2) Vivência cotidiana do conteúdo:</p> <p>a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica.</p> <p>Mobilização.</p> <p>b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?</p>	<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</p> <p>2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.</p>	<p>1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento.</p> <p>Relação aluno x objeto do conhecimento viamediação docente.</p> <p>2) Recursos humanos e materiais.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental.</p> <p>Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) Expressão da síntese.</p> <p>Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>1) Intenções do aluno.</p> <p>Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.</p> <p>2) Ações do aluno.</p> <p>Nova prática social do conteúdo.</p>

Tópicos referentes à Pedagogia Histórico-Crítica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as propostas apresentadas neste trabalho podem ser utilizadas de modo integrado e complementar no ensino de LM. A primeira, denominada Análise Linguística, traz ao professor alguns direcionamentos especificamente teóricos sobre a língua, como, por exemplo, as diferentes concepções de linguagem, definição de enunciado etc.⁴ A segunda vertente, chamada Pedagogia histórico-crítica, mostra “como” o professor poderá ensinar efetivamente os conceitos

⁴ Geraldi tem como principal fonte os conceitos de linguagem advindos de Bakhtin.

postulados pela primeira linha. Consideramos que ambas focam a língua como um produto cultural, portanto discursivo e funcional.

A unidade entre a leitura, a produção textual e a análise linguística, utilizadas em uma situação real de interação (diagnóstico de problemas sociais e intervenção teórico-prática), talvez possa levar o ensino-aprendizado de LM a um caminho mais promissor, em relação à formação dos jovens, como usuários efetivos da língua bem como de outras linguagens.

Tais ações teórico-didáticas podem ser classificadas como letramento, que, segundo Kleiman (1995, p. 19), “seria um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, letramento seria a utilização do texto escrito enquanto prática de interação social.

Espera-se refletir e fomentar uma possível junção entre a Análise Linguística e a Pedagogia Histórico-Crítica, para que estas possam auxiliar ainda mais os professores que buscam um ensino de LM mais contextualizado, interdisciplinar e significativo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: _____. (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-45.

BRUNING, K. Professor de língua portuguesa ou educador? Reflexões sobre a representação do professor de LM no século XXI. *Revista Querubim Digital*, n. 8, v. 1, p. 73-82, 2009.

FIORIN, J. L. L. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADA, A. L. A letra de música no livro didático de língua portuguesa. *Máthesis*, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p.43-64, 2004.

GARCEZ, L. H. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: CD da UNB, 1998.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GERALDI, J. W. *O texto em sala de aula – leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, A. O que é letramento. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 199-226.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas*. Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 824-836.

ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SARAIVA, J. Como analisar a canção popular. In: COSTA, N. (org.). *Práticas Discursivas da Cultura: exercícios analíticos*. Campinas: Pontes, 2005, p. 153-169.

SUASSUNA, L. *O ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

Keity Cassiana Seco Bruning possui mestrado em Estudos da Linguagem e é doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora no ensino superior (UNOPAR), nos Cursos de Letras e Pedagogia, como também na rede pública de ensino (SEED) de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. keitybruning@hotmail.com

Loredana Limoli tem doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: semiolinguística, semiótica literária, análise da narrativa, discursivização, enunciação. anaderol@sercomtel.com.br