


## O ensino da língua frente à internacionalização dos conhecimentos: qual é o espaço do professor?

### Language teaching in the face of the internationalization of knowledge: is there room for the teacher?

### Enseñanza de lenguas ante la internacionalización del conocimiento: ¿cuál es el espacio del docente?

Thomas Massao Fairchild<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2520-4600>

**Resumo:** Discute-se a possibilidade de que o professor mantenha autonomia para elaborar as próprias aulas frente aos movimentos de circulação internacional dos conhecimentos. Para tanto, propõe-se um percurso histórico que: a) revisita a introdução da Linguística na universidade brasileira e sua relação com o ensino do português; b) aponta um deslocamento na relação proposta entre pesquisa linguística e ensino da língua concomitante à adoção de políticas de standardização do ensino a partir da década de 1990; c) caracteriza as políticas vigentes a partir de então como calcadas em um princípio “ecumênico” que vem deslocando a produção científica nacional em favor do aumento da circulação de postulados originários de pesquisas realizadas no exterior. Ao fim, propõe-se o exame de dois exemplos de aulas elaboradas por professores que ilustram: a) movimentos de relativa preservação da autonomia para tomada de decisões; b) a reprodução de tendências ligadas à massificação e internacionalização dos conhecimentos educacionais.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Internacionalização. Produção dos conhecimentos. Ensino de línguas.

**Abstract:** We discuss the possibility that teachers maintain the autonomy to develop their own classes in the face of international circulation of knowledge. To this end, we propose a historical review that: a) revisits the introduction of Linguistics in Brazilian universities and its relationship with the teaching of Portuguese; b) points to a shift in the proposed relationship between linguistic research and language teaching concomitant with the adoption of teaching standardization policies from the 1990s onwards; c) describes the policies in force since then as based on an “ecumenical” principle that has been dislodging national scientific production in favor of an increased circulation of postulates originating from research carried out abroad. Towards the end, we examine two examples of classes prepared by teachers that show: a) movements of relative preservation of autonomy for decision-making; b) the reproduction of trends linked to the massification and internationalization of educational knowledge.

**Keywords:** Teachers' labor. Internationalization. Production of knowledge. Language teaching.

**Resumen:** Se discute la posibilidad de que el docente mantenga autonomía para preparar sus propias clases a la luz de los movimientos de circulación internacional del conocimiento. Para ello, se propone un recorrido histórico que: a) revisita la introducción de la Lingüística en las universidades brasileñas y su relación con la

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: [tmfairch@yahoo.com.br](mailto:tmfairch@yahoo.com.br)

enseñanza del portugués; b) señala un cambio en la relación propuesta entre la investigación lingüística y la enseñanza de lenguas concomitante con la adopción de políticas de estandarización de la enseñanza a partir de los años 1990; c) caracteriza las políticas desde entonces como basadas en un principio “ecuménico” que ha ido desplazando la producción científica nacional en favor de una mayor circulación de investigaciones realizadas en el extranjero. Al final, se propone examinar dos ejemplos de clases preparadas por profesores que ilustran: a) movimientos de relativa preservación de la autonomía para la toma de decisiones; b) la reproducción de tendencias vinculadas a la masificación e internacionalización del conocimiento educativo.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Internacionalización. Producción de conocimientos. Enseñanza de lenguas.

## **Introdução**

Neste trabalho busco responder a seguinte pergunta: *há espaço para que o professor se constitua como pesquisador na agenda da internacionalização dos conhecimentos acadêmicos?* Circunscrevo-me à área de ensino de línguas por ser aquela em que atuo e conheço melhor. Para responder à questão, começo revisitando o processo de introdução da Linguística nas universidades brasileiras, dando enfoque às relações que se estabeleceram, desde cedo, entre pesquisa linguística e ensino de português nas escolas. Em seguida, apresentarei uma interpretação sobre como o modelo de internacionalização das universidades vem deslocando e ressignificando: a) a relação entre o “local” e o “global” (ou entre o “nacional” e o “estrangeiro”); b) a relação entre Linguística e Educação (ou entre ciência “dura” e “aplicada”<sup>2</sup>). Na terceira e última parte, tratarei de duas situações nas quais a pesquisa está vinculada ao processo de construção da aula e farei algumas ponderações sobre os fatores que podem dificultar a generalização desse processo.

## **A Linguística brasileira e sua relação com a escola**

Os cursos de Letras surgiram no Brasil juntamente com as primeiras universidades criadas no país, ao longo das primeiras décadas do século XX. A Linguística, no entanto, só se tornou componente obrigatório do currículo por efeito do parecer do Conselho Federal de Educação de n.º 283/62, assinado por Valnir Chagas, aprovado em 19 de outubro de 1962 (Fiorin, 2006). Antes disso, predominava o estudo das línguas clássicas, a descrição histórico-comparativa de línguas modernas e os estudos literários. A título de exemplo, a situação na Universidade de São Paulo, entre 1939 e 1962, era a seguinte:

As cadeiras que tinham a cargo esses três cursos [*Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Saxônicas*] eram Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola

---

<sup>2</sup> Refiro-me à relação entre a pesquisa que visa à produção de descrições linguísticas e à pesquisa voltada para o ensino de línguas. Para uma problematização detalhada, ver Barzotto (2014).

e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã. (Fiorin, 2006, p. 16)

A partir dos anos 1960, em um processo comparativamente muito rápido, diversas correntes da Linguística “moderna” foram introduzidas no país. A chegada dessas perspectivas coincide com um momento de reforma e expansão universitária, marcado pelo investimento na criação de um sistema nacional de pós-graduação<sup>3</sup>. Uma das primeiras consequências desse processo é o surgimento de uma relação de rivalidade entre a Linguística, apresentada como ciência contemporânea, dotada de grande prestígio na área de Humanidades, e as perspectivas anteriormente predominantes na área de Letras, especialmente a Filologia e a Linguística Histórica.

A controvérsia deu-se em muitos campos, inclusive no das disputas departamentais, como alguns relatos de estudantes da época, hoje linguistas bem conhecidos, sugerem<sup>4</sup>. O que interessa ressaltar é que tais polêmicas parecem ter levado os linguistas a se manifestarem a respeito do ensino da língua em um momento que considero precoce, pelo menos em relação aos marcos temporais do senso comum, que costumam situar a “guinada linguística” nos anos 1980. As manifestações a que me refiro surgem antes mesmo que haja um campo de Linguística “aplicada” ou pesquisas linguísticas desenvolvidas em escolas. A título de exemplo: em um texto publicado nos *Cadernos de Estudos Linguísticos* em 1978, Ataliba de Castilho sintetiza um conjunto de teses correntes na Linguística da época a respeito dos conceitos de “variação linguística” e “norma” e, na terceira parte do estudo, faz alguns apontamentos sobre as consequências de o ensino de português ignorar esses fatos da língua. Sua principal tese é a seguinte:

Se [...] tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o “complexo de incompetência linguística” a que alude Aryon Dall’Igna Rodrigues (1975), enquanto as classes altas seguirão refugiando-se nas instituições particulares, aprofundando o fosso já existente entre esses dois estamentos. (Castilho, 1978, p. 18)

As referências bibliográficas de Castilho nos permitem saber que no momento em que ele escrevia essas palavras havia, além do trabalho de Aryon Rodrigues (1975 *apud* Castilho, 1978), pelo menos mais um, de Maria Alice de O. Faria (1976 *apud* Castilho, 1978)<sup>5</sup>, que também procurava

---

<sup>3</sup> Algumas referências que ajudam a caracterizar esse período: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi criada em 1951; a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em 1948; a ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), em 1969; o GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo), em 1969.

<sup>4</sup> Veja-se o relato de Eni P. Orlandi (1984).

<sup>5</sup> Publicado em 1976 e intitulado “Para uma clientela nova, novas situações pedagógicas. Comunicação a propósito do Projeto de Estudo do Vocabulário Disponível dos Alunos do Primeiro Grau”.

confrontar resultados de descrições linguísticas com as práticas escolares de ensino do português. O texto de Castilho foi apresentado em uma reunião da SBPC, e os outros dois, no Seminário do GEL, o que indica que, desde meados dos anos 1970, o ensino da língua materna já era uma questão presente nesses fóruns. Um depoimento do mesmo Aryon Rodrigues nos permite encontrar questionamentos semelhantes na década anterior:

Até então [1965] já haviam sido defendidas três teses de mestrado em Linguística [da UnB]: a de Eunice de Souza Lima, hoje Eunice Pontes [...] sobre a estrutura do verbo no português coloquial do Rio de Janeiro, um bom estudo fonológico e morfológico, que na época escandalizou muito professor de português [...]. (Rodrigues, 1988, p. 60)

O interesse dessas primeiras gerações de linguistas pelo ensino do português nas escolas provavelmente tem que ser explicado por razões conjunturais. A introdução da Linguística nos cursos de Letras coincide com uma política de expansão da rede escolar, com o crescimento da demanda de formação de professores e o enfrentamento de contradições explicitadas por essas e outras transformações em curso na sociedade brasileira – dentre elas a justaposição de variedades linguísticas decorrente dos movimentos migratórios, o aprofundamento da estratificação social e seu reflexo nas formas como os falantes avaliam algumas variantes linguísticas, como discutido em Geraldi (1995) e Possenti (1996), entre outros. Além disso, interiormente à própria Linguística, o reconhecimento das diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, motor inicial de pesquisas para a descrição da língua falada no Brasil, levava ao reconhecimento da insuficiência da tradição gramatical como forma de conhecimento sobre o idioma brasileiro. Por último, demonstrar que o professor de português necessitava dos conhecimentos da Linguística teria sido uma forma não apenas de confirmar a relevância social do trabalho dos linguistas (como sugere o comentário de Aryon Rodrigues citado antes), mas também de fortalecer esses linguistas nas relações com seus adversários vinculados às tradições filológica e histórica, favorecendo o crescimento da Linguística no interior das próprias universidades.

É comum entender-se que, a partir dos anos 1980, a articulação entre a Linguística e a Educação se tornou mais sistemática. Essa guinada coincidiu com a introdução de novas correntes de estudos no país, especialmente aquelas ligadas à enunciação – o dialogismo bakhtiniano, a Pragmática Linguística de O. Ducrot, a Análise do Discurso inspirada em Pêcheux etc. O florescimento do debate sobre o ensino da língua materna nessa década também se deu em um contexto político de forte questionamento do papel social da escola e de seu potencial de transformação, alimentado pela contraposição ao tecnicismo que havia orientado as políticas dos “anos de chumbo”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Muitos trabalhos que se tornaram referências na área resultam de pesquisas realizadas em escolas ou de

Geraldi, Silva e Fiad (1996) resumem as contribuições da Linguística dos anos 1980 em quatro pontos: a) a concepção de linguagem como forma de “inter-ação” (em contraponto à gramática e à teoria da comunicação); b) a tomada do texto como objeto do ensino (em contraponto ao ensino focado na frase ou em unidades menores); c) o reconhecimento da variação linguística (em contraponto à ideia de um idioma nacional homogêneo); d) a reorganização do ensino de português centrado na atividade linguística do aluno (em contraponto aos exercícios de reconhecimento e memorização).

Embora possa parecer que há uma ruptura entre os comentários esparsos publicados por linguistas nas décadas anteriores e o movimento que se inicia a partir dos anos 1980, tanto em termos epistemológicos quanto no modo como a escola é incorporada aos objetos de pesquisa, parece possível supor uma relativa continuidade, sobretudo se comparada com a ruptura mais profunda que viria depois. Uma das características importantes do pensamento dessa época, que não parece romper por completo com o que se esboçava desde a década de 1960, diz respeito à compreensão da pesquisa linguística como tendo o papel de “alimentar” o ensino da língua. Nos anos 80, essa afirmação se torna a pressuposição ou, em alguns casos, a reivindicação de uma maior autonomia do professor, baseada no entendimento de que a escola (os currículos, as formas de gestão, as relações pessoais no interior da instituição etc.) se encontrava em um momento de reconstrução a partir de dentro. A reivindicação de autonomia do professor passa a ser acoplada à necessidade de uma sólida formação teórica, uma vez que a teoria seria a ferramenta com a qual o professor poderia analisar sua realidade e tomar decisões fundamentadas. Geraldi, Silva e Fiad (1996) assim comentam o papel do professor:

Ser sujeito de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra [...]. (Geraldi; Silva; Fiad, 1996, p. 313)

Sabemos, em retrospecto, que o pensamento teórico dessa época teve grande influência sobre as políticas nacionais para o ensino da língua materna das décadas seguintes. Mas o projeto de reconstrução da escola, a partir da atuação de um professor autônomo e do reconhecimento de sua atuação na escola como atividade de pesquisa com vistas a transformar e construir novas realidades (de trabalho, de aprendizagem, de convivência etc.), foi assumido apenas como uma ilusão. É disso que tratarei no item seguinte.

---

experiências de pesquisadores em programas de formação de professores. Veja-se, por exemplo, Smolka (2004) e Eglê Franchi (1993).

## **“Ecumenismo” e internacionalização da Educação**

Na segunda metade dos anos 1990, foram publicados no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa/PCNLP (Brasil, 1997). Esse documento procurou reunir conceitos e propostas elaborados, nas décadas anteriores, por linguistas brasileiros de diferentes linhas teóricas – em especial a Linguística de Texto, a Psicolinguística e o Dialogismo Bakhtiniano. Ao mesmo tempo, os PCNLP também articularam esses conceitos a tendências teóricas de introdução mais recente, originárias do campo da Educação – em particular, os Estudos do Letramento e a Didática das Línguas.

Na esteira da publicação desses documentos, os anos seguintes veem a consolidação, no Brasil, de diversos dispositivos de gestão do trabalho em Educação em âmbito nacional, voltados: a) para a avaliação do desempenho dos estudantes por meio da aplicação de exames (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/ENADE); b) para a avaliação estatística das taxas de evasão e retenção escolar (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB); e c) para a seleção, compra e distribuição de materiais didáticos (Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD).

Esse movimento é amplamente reconhecido como parte de um processo de alinhamento das políticas nacionais para Educação ao neoliberalismo, com uma ou duas décadas de atraso em relação aos países do norte global. Destaco, em todo caso, a importância de não se pensar nesse alinhamento apenas como a reprodução tardia de um modelo copiado do exterior, procurando-se compreender as condições particulares em que esse movimento se deu no Brasil. Com efeito, quando o pensamento pedagógico neoliberal começa a ser introduzido no país – juntamente com os primeiros movimentos para a criação de dispositivos de controle técnico e burocrático da Educação (Apple, 1989) mencionados no parágrafo anterior – esse ideário encontra-se com diversas tendências de pensamento gestadas no âmbito da Linguística brasileira que, se não estão plenamente consolidadas, encontram-se em uma etapa muito produtiva de seus debates. O modo como, a partir dos anos 1990, os campos da pesquisa em Linguística e do ensino da língua vão se aproximar ou se afastar é, em nossa perspectiva, uma questão ainda pouco abordada de forma crítica em nossa literatura – mas entendemos ser fundamental para compreender a constituição histórica recente da área e os papéis que vem sendo impingidos ao profissional docente hoje.

A contribuição que damos para descrever esse momento consiste em tentar fazer ver um certo estilo de difusão ou “democratização” dos produtos da pesquisa ao qual demos o nome de “ecumenismo teórico” (Fairchild, 2018). Retomo a ideia para especificá-la um pouco mais. Pode-se dizer que o princípio ecumênico opera em dois planos. O primeiro e mais evidente consiste no trabalho

de “compatibilizar” conceitos oriundos de diferentes correntes de pensamento em um único quadro teórico, anulando suas diferenças originais e descartando as questões que poderiam ser feitas sobre os próprios conceitos a partir da exploração dessas diferenças. O resultado é a simplificação das teorias, que passam a ser vistas, também, como pensamentos acabados, imutáveis. Assim, por exemplo, na esteira dos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), passou-se a relacionar uma única (supostamente) noção de “texto” a um conceito de “coerência” oriundo da Linguística de Texto, a um conceito de “estratégia metacognitiva” oriundo da Psicolinguística e a um conceito de “discurso” inspirado, às vezes de forma bastante frouxa, no dialogismo bakhtiniano, sem que nenhuma questão seja levantada, daí por diante, sobre a diferença entre o que se concebe como sendo um “texto” nessas três vertentes.

Algo semelhante se dá com certas palavras que podem ser transferidas de um quadro teórico para outro, como é o caso do termo “interação” e seus muitos derivados, cujo sentido deveria ser distinto (mas nem sempre é) numa expressão como “modelo interacionista de leitura” (no qual se concebe “interação” como a relação do leitor com o texto, mesclando-se estratégias “top down” e “bottom up”) e em outra como “concepção interacionista de linguagem” (em que a leitura é pensada como relação entre dois sujeitos, um que lê e um que é responsável pelo que foi escrito, e na qual as questões de ordem cognitiva importam menos que as de ordem histórico-social). O “ecumenismo teórico” consiste, portanto, numa tendência de relaxamento das tensões do campo da pesquisa teórica que favorece a disposição para se aceitar, pelo menos quando se trata do ensino, a circulação de termos imprecisos e versões simplificadas de conceitos, bem como sua combinação pouco criteriosa, sob a crença implícita de que as diferenças entre essas correntes seriam irrelevantes para os professores.

O “ecumenismo teórico”, no entanto, opera em um segundo plano, menos evidente. Sucede que, ao ignorar as diferenças entre perspectivas teóricas, esse movimento não pode fazer com que elas deixem de existir. O resultado do fato de se ignorar diferenças teóricas, por conseguinte, não é a produção de verdadeiras sínteses, conforme um procedimento dialético, mas o escamoteamento de um jogo de forças no qual um pensamento pode ser substituído por outro sem que se diga que está havendo uma substituição – chega-se até mesmo a descartar um conceito afirmando-se a aderência a esse conceito.

Em grandes linhas, a constituição do campo do ensino do português a partir dos anos 1990 está marcada pela contradição entre correntes de pensamento que se concentram em torno de dois alinhamentos político-epistemológicos distintos. A introdução do neoliberalismo promove acobertamento dessa contradição sob discursos que afirmam uma continuidade histórica onde, de fato, promovem o apagamento de uma posição em favor de outra. O simulacro da síntese teórica, muito procurada em todos os discursos de sustentação às políticas de padronização nacional do ensino, corresponde ao que estamos chamando de princípio “ecumênico”.

Do primeiro lado desta polêmica temos os estudos que tomam como *ponto de partida para o ensino da língua um questionamento sobre a própria língua*. Essa tendência, no Brasil, precede a virada neoliberal, tendo sua origem, como procurei expor, na tradição de pesquisa linguística brasileira das décadas anteriores. Trata-se de uma tradição herdada de linguistas formados na ciência “dura”, voltados ao objetivo de descrever o português brasileiro, confrontados, no Brasil, com antigas questões educacionais em que o conhecimento sobre a língua se encontrava implicado: as dificuldades das crianças em alfabetização, a recorrência de certos “erros” gramaticais, o baixo rendimento em redações de vestibulares etc. Mas se trata também de uma tendência gestada sob os últimos governos militares do século XX e na década da redemocratização. A partir do trabalho desses linguistas estabeleceram-se dois procedimentos de produção do conhecimento cujo sulco na memória da área é profundo: a crítica ao conhecimento pedagógico tradicional pelo seu confronto com o conhecimento oriundo dos estudos linguísticos<sup>7</sup>; e a tomada de amostras do desempenho escolar de alunos e professores como dados para análises linguísticas cujo resultado tem implicações pedagógicas<sup>8</sup>.

A segunda tendência de pensamento surge na arena política posteriormente e, por isso, precisa formular respostas à primeira. Ela começa a ganhar forma em um conjunto de tendências pedagógicas que se desenvolvem no Brasil entre fins dos anos 1980 e o início da década de 1990, entre os quais os estudos do Letramento (Tfouni, 1988; Kleiman, 1995a; Soares, 2003), a Psicolinguística (Kato, 1986; Kleiman, 1995b) e a Didática das Línguas, esta última centrada no conceito de gênero tal como entendido por Schneuwly (et al., 2004). Essas tendências, embora heteróclitas, têm em comum o fato de subordinarem os problemas da língua a questões de ordem social ou cognitiva que são descritas e problematizadas conforme o ângulo epistêmico adotado. Assim, as manifestações linguísticas do falante são um comportamento (o comportamento do leitor enquanto lê; as práticas ou “eventos de letramento” que se desenvolvem no seio das famílias ou nas trajetórias dos indivíduos; as “práticas sociais de referência” tomadas como parâmetro para o processo de “modelização didática” dos gêneros...), e os comportamentos são entendidos como produzidos pela sociedade, ou resultantes de um certo funcionamento mental. Em qualquer dos casos (esses parâmetros podem ser combinados), uma vez que certo tipo de comportamento é descrito, a descrição desse comportamento passa a ser encarada como um modelo ou, em certo sentido, uma norma: as “estratégias” utilizadas pelos leitores

---

<sup>7</sup> Seja no plano dos conteúdos de ensino, por exemplo, com a crítica às noções de texto, criança, sujeito ou língua implicadas nas tradições de ensino, como se vê fartamente em C. Franchi (2006), R. Ilari (1997), Geraldi (1984), Possenti (1996), Britto, (2003) etc.; seja ainda no plano dos próprios processos escolares, como no belo trabalho de M. Soares (1986) ou em diversos trabalhos do mesmo Geraldi (1996).

<sup>8</sup> Por exemplo, a análise linguística de redações escolares, como demonstra Pietri (2007), ou a análise das interações verbais em sala de aula, como se vê nos trabalhos de Smolka (2004) e E. Franchi (1993).



considerados bons; os comportamentos que favorecem a intimidade com os livros; as formas socialmente referendadas de um gênero etc. A função da escola será transmitir esses modelos aos alunos, que ainda não os dominam – ou, em outras palavras, normalizar seus comportamentos linguísticos.

Temos, portanto, um primeiro pensamento derivado da pesquisa linguística em distintas vertentes, construído a partir de uma crítica da tradição gramatical escolar e caracterizado pela opção política de fazer com que os conhecimentos teóricos “modernos” cheguem às escolas, inicialmente, promovendo-os na formação dos professores; de outro lado, temos um segundo conjunto de perspectivas, posteriores, de coloração teórica também variada, mas caracteristicamente desvinculadas da Linguística em sua origem, constituídos pela preocupação em modelar procedimentos escolares (didáticos) mais do que em fornecer descrições novas para fatos da linguagem assumidamente desconhecidos. A primeira linha de pensamento tenderá a encarar a língua do aluno como uma superfície para coleta de dados, preocupando-se em descrever a partir daí realidades novas – variedades linguísticas pouco documentadas, correlações entre o emprego de recursos expressivos e os diferentes contextos de uso da língua, mecanismos estruturantes dos textos de várias naturezas, processos da enunciação inseridos em distintas práticas sociais etc. As perspectivas que formam o segundo grupo, por sua vez, tenderão a buscar nas práticas de linguagem externas à escola um parâmetro de referência para moldar as práticas de linguagem escolares, encarando a língua do aluno como um material a ser formatado conforme balizas fixas, estabelecidas anteriormente, e alhures – daí a preocupação em estabelecer currículos comuns, exames gerais e assim por diante.

Essas tendências não se encontram representadas na história como formas antagônicas de se abordar o ensino da língua materna, embora, como se está propondo, elas podem ser. Pelo contrário, elas se inscrevem em nossa memória como se fossem complementares, de modo que, ao menos no plano do senso comum, a crença é que seguimos mais ou menos dentro do mesmo estilo de pensamento iniciado na década de 1960 – isto é, ainda admitidos o fato da variação linguística, tomamos a língua desde o ponto de vista de seu uso, compreendemos que a exterioridade linguística constitui condicionantes ao que pode ou deve ser dito etc. Nos processos de assimilação mútua que se operam entre as diversas correntes de pensamento teórico das quais somos herdeiros, no entanto, um lado prevalece sobre o outro. O excerto abaixo nos servirá como um exemplo, ainda que breve, de como isso pode ter se dado.

Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do **letramento**, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do **letramento** como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que

ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (Soares, 2003, p. 77, destaques nossos)

Neste excerto, o ponto que requer nossa atenção é o fato de a autora atribuir a Paulo Freire o uso do termo “letramento” – o que, por dedução lógica, pode nos levar a entender que ele teria empregado também esse conceito. Tal fato não está sendo afirmado diretamente, mas é dado como um subentendido no primeiro período da citação, o que o torna, conforme sabemos, mais difícil de ser negado (Ducrot, 1987). Ora, sabe-se que a palavra “letramento” não surge em nenhum lugar da obra de Freire – ocasionalmente encontra-se o termo “literacy”, em inglês. Também é assente que aquilo a que o autor atribuía o papel de “libertação do homem” ou “sua domesticação” etc. era chamado por ele, com mais frequência, de “alfabetização”, termo correspondente ao inglês “literacy”, e nunca de “letramento”. Por outro lado, sabemos ainda que Soares diferencia claramente os conceitos de “alfabetização” e de “letramento” (2003), de modo que somos levados a entender que, quando esta autora utiliza os dois termos na mesma frase, ela não poderia estar se referindo ao mesmo processo, a não ser que estivesse utilizando um dos dois termos conforme uma acepção distinta da sua. Tendo algum conhecimento dos textos de ambos os autores, podemos inferir que o termo “letramento” está sendo usado por Soares como sinônimo de “alfabetização” no *sentido freireano*, ao passo que “ser alfabetizado” corresponderia a uma expressão emprestada do vocabulário de Freire. Na hipótese de que o leitor não disponha desse conhecimento contextual, no entanto, a passagem torna-se tremendamente ambígua, e a leitura mais provável seria aquela que dá a entender que Paulo Freire empregava o termo “letramento” ou, *a fortiori*, que não haveria qualquer diferença entre a perspectiva de alfabetização de Freire e a perspectiva de letramento de Soares. Eis aí a primeira dimensão do princípio “ecumênico”.

A interpretação que fazemos dessa passagem é que não se trata de uma falha de escrita, mas de um movimento de finalidade argumentativa, por meio do qual, graças a um pequeno lapso (que, aliás, ocorre duas vezes), produz-se uma expansão das possibilidades de emprego do termo “letramento”, investindo-o com uma espécie de validade retroativa. Como resultado, mais do que “reestilizar” o discurso de Freire, trocando-se uma palavra “antiga” por uma mais “nova”, o que se faz é propor uma releitura implícita de seu pensamento. O maior problema, nesse caso, é que o texto não esclarece que essa leitura se dá à luz de estudos posteriores cuja origem não está em Freire. Uma das consequências da implicação desse gesto é o apagamento *velado* das ideias de um autor – velado, já que seu nome continua sendo posto em evidência, inclusive com o prestígio que carrega, produzindo a sensação de que ele continua presente, ao mesmo tempo em que esse nome é posto a serviço da circulação de uma perspectiva distinta. Esta consiste na segunda dimensão do princípio “ecumênico”.

Outro exemplo relevante desse mesmo princípio está no modo como o nome de Bakhtin vem sendo usado continuamente como referência em estudos de alinhamento político muito diverso. Sob a aparência de uma continuidade histórica, garantida pela citação contínua aos mesmos textos de base, observa-se uma gradual neutralização da perspectiva focada no texto, que remete particularmente aos trabalhos de Geraldi – cujo posicionamento político é explícito – e sua substituição pela perspectiva centrada no gênero, inicialmente baseada nos trabalhos de um grupo de pesquisa situado em uma universidade de Genebra. Como já defendi em outro trabalho (Fairchild, 2012), há uma passagem nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) que é emblemática desse movimento, por consistir em um erro teórico ao mesmo tempo gritante e quase totalmente ignorado pela comunidade acadêmica: ao citar Bakhtin, os parâmetros curriculares atribuem ao conceito de gênero os predicados que Bakhtin originalmente atribui ao *enunciado*.

Metodologicamente, a perspectiva centrada no texto pauta-se em uma forma de análise de produções escolares preocupada com questões como a tomada de posição daquele que escreve, os traços de estilo impressos em seu texto, as marcas de seu pertencimento social e os potenciais conflitos entre os conhecimentos e valores mobilizados pelo aluno e aqueles veiculados pela cultura escolar. Essa vertente remonta aos trabalhos de Geraldi e pode ser exemplificada por seus comentários sobre a história contada por um aluno:

**1**

A casa é bonita.  
A casa é do menino.  
A casa é do pai.  
A casa tem uma sala.  
A casa é amarela.

**2**

Era uma vez um pionho queroia o cabelo daí um emnino pionheto dapasou um umenino lipo enei pionho ai pasou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaio gritão todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho [...]

[...] o autor do primeiro texto entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. [...] O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro pólo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um texto, e não mera redação. (Geraldi, 1984, p. 123)

A segunda perspectiva toma o texto a ser produzido pelo aluno como um espécime que deve reproduzir, da melhor forma possível, as características medianas de sua espécie, ou seja, o “gênero” a que “pertence”. A escola é pensada por meio da metáfora da fábrica: trata-se de uma instituição

voltada para a reprodução do *status quo*, implicitamente tido como satisfatório (Schneuwly et al., 2004). Isto se opera inclusive no plano linguístico, já que o modelo de todo gênero a ser ensinado devem ser as “práticas sociais de referência”, que são sempre aquelas que já gozam de prestígio, consideradas legítima e corretas pelos setores da sociedade que controlam o currículo escolar. De modo geral, essa linha de pensamento leva a análises como a seguinte<sup>9</sup>:

QUADRO I – Análise de um gênero em relação a seu modelo

Estu- dante	Detectou a questão discutida, argumentos e pontos de vista defendidos e rejeitados?		O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e título original?		Selecionou informações prioritárias que possam mostrar uma compreensão global do texto?		O resumo é compreensível por si mesmo, sem a necessidade do texto original?		Evitou a repetição de opiniões próprias?	
1	--	X	--	X	--	X	X	X	--	X
2	--	X	--	X	--	X	X	X	X	X
3	X	X	--	X	X	X	--	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X
5	X	--	X	X	X	X	--	X	X	X
6	--	--	--	X	X	X	--	X	--	X
7	--	--	--	X	X	X	X	X	--	X
8	--	--	--	--	--		--	X	--	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	--	X	--	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Gonçalves, 2007, p. 186

O quadro acima consiste em um checklist (ou “lista de constatações”) no qual o pesquisador marcou com um “x” a presença ou ausência, em textos produzidos por alunos, de dez características consideradas imprescindíveis para que um texto pertença ao gênero que estava sendo ensinado. O trabalho do qual extraímos esse quadro, aliás, é uma boa demonstração de que, embora o autor faça análises variadas sobre os textos de seu *corpus*, muitas delas pertinentes, o ponto de chegada é uma comparação de cada texto com um modelo previamente concebido, sendo essa coincidência (ou não) da produção do aluno com o modelo o efeito mais decisivo da experiência pedagógica.

O campo do ensino do Brasil constitui-se, portanto, pelas relações entre correntes de pensamento cujo viés epistemológico e político torna-se contraditório com relação ao projeto

<sup>9</sup> O quadro original tem 10 colunas, cada uma subdividida em duas, registrando as características presentes numa primeira e numa segunda produções textuais, para fins de comparação.

neoliberal. De um lado tem-se uma tradição que tende a reconhecer o texto do aluno em sua dimensão singular, como produção irrepetível ou “dato único”, conforme a proposta de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), ou pelo menos como evidência de fatos linguísticos ainda por descrever, procurando lê-lo, portanto, naquilo que traz como acréscimo ao conhecimento do próprio professor a respeito daquilo que ensina. Epistemologicamente, trata-se de um olhar que privilegia os processos indutivos. De outro, tem-se uma corrente que enfatiza a comparação do texto do aluno com as características de um modelo concebido de antemão, geralmente as mesmas características procuradas em todos os textos de uma determinada classe – trata-se, portanto, de primazia aos processos dedutivos. A primeira corrente é, do ponto de vista político, uma perspectiva que aposta na mudança social por meio da escolarização – ela não busca fazer com que o desempenho dos alunos reflita os padrões estabelecidos nas práticas sociais vigentes, senão que, sem ignorar esses padrões, concebe também a necessidade de desafiar as práticas e apostar na possibilidade de transformá-las. A segunda perspectiva aposta, do ponto de vista político, na ideia de uma sociedade estática, na qual o papel da escola seria o de garantir a reprodução das práticas linguísticas estabelecidas – do que se pode entender, também, as práticas sociais e, por conseguinte, as relações de poder. Creio que se pode dizer, portanto, que a primeira corrente é de tendência progressista e a segunda, de tendência conservadora.

Qual é o quociente desse processo contraditório se tentarmos situá-lo como parte de um quadro mais amplo de reformas educacionais? De um lado, eles representam a solidificação de um processo de *transmissão seletiva*<sup>10</sup> que transforma o conhecimento produzido localmente para adaptá-lo ao conhecimento que tem circulação internacional. Não podemos deixar de assinalar, nesse sentido, que em muitos casos o conflito político-epistemológico ganha a forma específica de um movimento que procura ressignificar a memória de pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, reinterpretando-as como se fossem solidárias a pesquisas mais recentes de universidades e grupos estrangeiros, que em seguida passam a substituí-las como principais referências. Esse movimento sempre é representado como uma continuidade, nunca como um confronto que requeira uma escolha. Tal processo se dá em dois tempos. No primeiro, reforçam-se as características do conhecimento local que podem ser apresentadas como se sempre tivessem sido idênticas às do conhecimento de circulação internacional – apresentado como necessário por ser uma versão mais atual ou mais ampla daquele. No segundo, promove-se a desapareição do conhecimento local, na medida em que se faz crer que ele já está embutido no novo conhecimento, de forma que sua menção seria apenas uma medida de cortesia. Conforme essa lógica, Paulo Freire passa a ser alguém que antecipou (não influenciou, nem

---

<sup>10</sup> O termo evoca a noção de “tradição seletiva” presente em Apple (1989), com o qual ele se refere ao caráter político dos processos de seleção dos conhecimentos que passam a compor o currículo escolar.

originou) os estudos do letramento, e será lembrado, ocasionalmente, sempre com muito respeito, por ter dado essa contribuição.

De outro lado, esses deslocamentos teóricos representam um movimento de centralização e hierarquização da pesquisa que concentra o poder de tomar decisões nas mãos de grupos pequenos, geralmente designados por termos como “especialistas” ou, por que não, *savants*, sábios, e tanto melhor se adjetivo “internacional” puder ser acrescido à direita ou à esquerda. A estratégia desses grupos tem sido a de valer-se do prestígio construído por gerações antecedentes de pesquisadores para aceder e manter ocupados lugares políticos estratégicos, a partir dos quais passam a exercer poder de regulação, como altos cargos administrativos nas universidades e em órgãos do Estado.

A simplificação dos discursos teóricos, a que chamei antes de um grande movimento “ecumênico”, acompanha essas estratégias quase como *hors-concours*, uma vez que se trata de empregar o discurso teórico como ferramenta política (transformando-o, quase sempre, em slogan), para o que é preciso retirá-lo, antes, do espaço vivo do fazer científico. Seria mesmo o caso de nos perguntarmos se o discurso teórico é extraído das práticas científicas ou as próprias práticas científicas vão se burocratizando, deixando-se incorporar como parte do aparelho administrativo da sociedade.

Dentro dessa reorganização dos processos de produção de conhecimento, forma-se uma classe reduzida de “especialistas” que toma para si o papel de produzir e difundir os “conhecimentos válidos”. Um dos destinos preferidos para o escoamento dessa produção é a sala de aula: grandes nomes da academia, palestrantes de gala em congressos, consultores e assessores de órgãos do governo ou autores de livros didáticos estão entre aqueles recebidos como estrelas à porta dos auditórios. Ao mesmo tempo, para o professor que está em sala de aula, tornar-se “pesquisador” ou ser “reflexivo” vai se tornando sinônimo de inteirar-se do que está sendo proposto por esses grupos, manifestar publicamente sua concordância e, quando muito, sonhar com o ingresso nesse pequeno círculo.

Isso se dá às custas da naturalização de uma crença muito particular: a de que a sala de aula não é, nem pode em hipótese alguma vir a ser, um espaço autônomo de produção do conhecimento, um lugar a partir de onde se possa propor qualquer inovação pedagógica a não ser por meio de uma “intervenção” (*pedagógica* – palavra que parece ser suficiente para purificar as associações vinculadas ao determinante). É preciso acreditar, pois, que é impossível que a escola se organize em torno do objetivo de conhecer a si mesma por seus próprios meios e reconstruir-se conforme qualquer princípio de autodeterminação; a escola é um lugar para outros fazerem pesquisa, um “lócus”. Como não se pode deixar esquecer, ela alberga também um expressivo público consumidor.

Esse parece ser um retrato da situação em que nos encontramos hoje, pintado a partir da experiência diuturna de trabalhar no campo do ensino da língua – passem as ironias e os jogos de

palavras. Trata-se, para todos os efeitos, de um quadro distinto daquele em que se estabeleceu pela primeira vez o entendimento de que o professor teria como responsabilidade construir o próprio ensino por meio da atividade de pesquisa inserida em seu próprio fazer cotidiano, calcada em conhecimentos teóricos sólidos e no manejo dos dados gerados na sala de aula. Esse projeto, ao menos, não é o que se tornou modelo para as políticas públicas que conhecemos hoje, ainda que sua influência possa ser sentida na força com que reverberam (com outro sentido) termos como “professor reflexivo” ou “professor-pesquisador”. Por isso, parece relevante fazer a pergunta postulada ao início, que motiva este trabalho: em um cenário assim constituído, há espaço para que o professor se constitua de fato como pesquisador, garantindo para si uma margem de autonomia e tomada de decisões?

### Como a pesquisa aparece no ensino

Procuo oferecer uma resposta para essa pergunta dentro do espaço em que é possível respondê-la afirmativamente. Nesta seção vamos examinar dois exemplos de ações que mostram movimentos do professor em busca de uma maior autonomia por meio da mobilização dos seus conhecimentos. Trata-se de trabalhos que se contrapõem à lógica da massificação orientada pelos “*savoirs savants*”, os saberes dos especialistas.

O primeiro exemplo é uma atividade produzida por um grupo de estudantes de Letras como parte de um projeto de estágio. Transcrevo parte de um exercício elaborado pelos alunos com base em um texto escolhido por eles como material para leitura.

#### **Curupira**

*Em que lugares e porque aparece a curupira.*

Eu tinha um amigo que se chamava Antônio. Esse colega hoje é casado. Saímos pra caçar e eu levei um pouco de cachaça num vidro. Aí ela passou perto de mim e fez cocococotrum. Então eu disse assim:

– Minha vó, me dê uma caça, que eu não posso demorar.

E esse colega meu disse assim pra mim:

– Rapaz, que negócio de vó, eu não estou vendo ninguém aí.

(...)

4 – O verbo *agarrar* que denota a ideia de: estar seguro a; pegar em; apoderar-se de; no texto parece ter um outro significado. Observe os exemplos: “*Eu agarrei, botei a cachaça na cabeça de um toco e deixei ele pra trás e fui embora pra frente*”, “*Eu agarrei, fui deixar ele na casa dele*”. Para você qual outro sentido teria a palavra *agarrei* no contexto das frases?

O primeiro ponto que observo é que a existência do exercício que vemos acima depende do acesso do professor à pesquisa produzida localmente. Deve-se saber que o texto utilizado na atividade, “Curupira”, provém do *corpus* de um projeto da mesma universidade em que os estagiários estudam (provavelmente a razão pela qual os alunos a conhecem). Parece-me razoável considerar que o texto tem uma nota distinta das versões estilizadas do mesmo personagem que circulam de forma mais ampla

por meio de obras literárias infanto-juvenis, histórias em quadrinhos e algumas produções audiovisuais. Um dos elementos que levam a essa percepção provavelmente é fato de o texto optar por manter muitas características do modo como foi relatado oralmente, e isso não apenas no plano linguístico (note-se, por exemplo, o tópico “em que lugares e por que aparece o curupira”, que talvez corresponda a uma pergunta feita pela pessoa que coletou o dado). Por ser a transcrição de um relato, é plausível assumir que o discurso aí presente passou por um menor trabalho de estilização ou ressignificação e, portanto, está mais próximo de um corpo de conhecimentos vinculado às tradições e crenças locais do que a maioria das versões que conheceríamos por meio da literatura, dos quadrinhos e outros meios semelhantes.

Um segundo aspecto a ser destacado é o fato de que, por escolher esse texto como objeto de leitura, os estudantes estão trabalhando sobre um material ainda não “didatizado”. Isso significa que os próprios alunos tiveram que criar perguntas sobre ele, fazendo para isso uma interpretação dos elementos presentes no texto que seriam relevantes como objetos de uma aula de português. Entre esses elementos, podemos ver que eles deram destaque a uma construção linguística que atribuíram à fala local, capturada pelo pesquisador que transcreveu o relato e transformada em tópico da questão 4: a composição verbal formada por “agarrar” + verbo de ação, que parece ter como efeito semântico enfatizar a realização de um determinado ato.

A elaboração da pergunta 4 sugere que os estagiários se valem de algum conhecimento dos estudos sobre variação linguística para produzir, ou propor aos alunos, a análise linguística de um dado. É possível que a escolha do texto tenha sido motivada pela presença desse dado, o que nos levaria à discussão sobre os critérios empregados para a seleção do texto (o texto é escolhido como exemplo do que se quer demonstrar, ou é analisado de forma exploratória, sem um roteiro prévio?). Em todo caso, o trabalho de selecionar textos, circunscrever objetos de ensino e redigir exercícios, tal como observamos aqui, constitui um exemplo do que eu esperaria de um professor em formação. Ainda que pudéssemos ter algumas ressalvas, os alunos chegam à proposição de um exercício que é suficiente para ser levado à sala de aula, cujos resultados podem levar adiante o seu próprio processo de formação, tanto como professores como quanto estudiosos das tradições orais locais ou da sociolinguística.

Para o segundo exemplo, proponho que observemos um livro didático. Trata-se de um caso bastante específico: é o livro de língua espanhola para a oitava série (octavo grado) editado pelo Instituto Tecnológico de Administración de Empresas – INTAE, de Honduras. O livro chamou-me a atenção por ser produzido e comercializado pelo próprio INTAE. O volume em questão apresenta todo um capítulo dedicado ao espanhol de Honduras e às línguas indígenas faladas no país, com uma extensão de 23 páginas (de um total de 190). Dentre os tópicos discutidos, faço um destaque aleatório:



A grandes rasgos, se puede afirmar que la reducción de /s/ en las posiciones indicadas [inicial, intervocálica, final] ocurre con más o menos frecuencia salvo en la región limítrofe con Guatemala central y occidental, o sea el extremo occidental del departamento de Copán y parte de los departamentos de Santa Bárbara y Ocotepeque. La /s/ alcanza su máxima reducción en los departamentos norteros de Cortés (San Pedro Sula y Puerto Cortés), Atlántida (La Ceiba) y Colón (Trujillo), mientras que en las otras regiones del país se nota un panorama variable, con una notable diferenciación geográfica combinada con la omnipresente estratificación socio lingüística.

(...)

5. En el español hondureño, ¿cuándo se utiliza la /s/ intervocálica?

6. En el español hondureño, ¿cuáles son las palabras que más se escuchan con /s/ inicial aspirada?

(...)

(Ordóñez, 2003, p. 184)

Assim como no exemplo anterior, parece forçoso reconhecer que o ensino desse assunto só é possível na medida em que há uma tradição de pesquisa linguística que realizou a descrição de certos traços da fonética hondurenha e, também, um espaço possível para a produção de materiais didáticos por autores hondurenhos. Como parte desses autores são também docentes do INTAE e o instituto funciona como casa editorial e livraria, pode-se supor que o aparecimento desses conteúdos de ensino resulta, ao menos parcialmente, da manutenção de um poder decisório no local de trabalho. Os alunos *catrachos*<sup>11</sup> de colégios que por acaso optam por utilizar livros didáticos produzidos na Espanha, México ou Colômbia<sup>12</sup> não farão esse exercício e, provavelmente, terão menos oportunidades de ver a língua de seu país ser tomada como objeto da aula.

Esses dois exemplos mostram, portanto, que, dentro de certas margens, pode-se apontar movimentos contrários à tendência de massificação dos conhecimentos e à divisão piramidal do trabalho no campo do ensino. Trata-se de casos em que a aula de língua materna está sendo produzida por aqueles mesmos que a ministram.

Para finalizar, cumpre fazer algumas ressalvas a fim de esclarecer que os exemplos acima, embora apresentados sob uma ótica otimista, não estão isentos de contradições. Primeiro, o fato de que ambos os casos coloquem em cena certa noção de variação linguística não parece sem significado – seria preciso que nos indagássemos sobre o papel que a própria Sociolinguística vem assumindo no campo da Educação, e que observássemos a maneira como conceitos dessa disciplina vêm sendo incorporados ao ensino (notando também o que *não* está sendo incorporado – com destaque para o silêncio a respeito das metodologias de campo, ou a automação das análises). Não há dúvida de que a

---

<sup>11</sup> Gentílico coloquial com que os hondurenhos são reconhecidos no contexto centroamericano.

<sup>12</sup> Apenas a título de comparação, no Brasil, que adota um modelo altamente centralizador para produção de livros didáticos, recentemente encontrei a afirmação – errônea – de que a cidade onde vivo, Belém, seria banhada pelo rio Amazonas.

maneira como os conceitos são mobilizados nos exemplos anteriores mostra um grau acentuado de simplificação. O primeiro pede a análise de um dado anedótico; o segundo faz perguntas que parecem pedir que o falante responda a partir de uma tentativa de “autoanálise” – nenhum desses dois procedimentos condiz com as ações que um sociolinguista precisaria realizar em um inquérito a fim de obter dados válidos. No segundo caso, é possível mesmo que a descrição fonética do /s/ intervocálico em Honduras, produzida por algum linguista cujo nome não é mencionado, esteja sendo tomada como norma, de modo que as respostas serão consideradas certas ou erradas quanto mais (ou menos) se aproximem dessa descrição. Há também o fato de que a referência bibliográfica do exercício não está explícita. Enfim, seria preciso lembrar que o material produzido no INTAE é adotado também em outras escolas, servindo como uma espécie de referência nacional – desse modo, o que para o professor do INTAE pode se constituir como um espaço de autonomia, uma vez que ele trabalha em uma escola que edita seus próprios materiais didáticos, torna-se para o professor de outra escola apenas mais um exercício de adesão a uma aula elaborada por terceiros. Com isso, reproduz-se em pequena escala a mesma divisão laboral entre professores “especialistas”, que selecionam os objetos de ensino e elaboram as aulas de maneira autoral, e professores executores, a quem resta seguir as orientações do livro produzido por outros.

O fato de podermos fazer essas duas análises dos mesmos dados não me leva a considerar que uma invalide a outra. Pelo contrário, creio que ambas ajudam a esclarecer onde está o *front* – isto é, sobre que aspectos de uma determinada prática de ensino (entendendo-se que pensar e elaborar a aula fazem parte da prática de ensino) se convertem em lugares para uma tomada de decisão, pontos em que se forma um tensionamento entre diferentes soluções para o mesmo problema.

### **Considerações finais**

Retomando a pergunta feita no início, à guisa de conclusão, creio que os dados demonstram que há espaço para o exercício da reflexão e da escolha no próprio trabalho docente. Mas também mostram que esse espaço não é dado – ele se constitui como uma trilha feita de pontos de enfrentamento. A primeira condição para que haja esse enfrentamento, e para que seus resultados sejam favoráveis aos projetos do próprio professor, é que o caráter contraditório dos processos de produção de conhecimentos seja tornado explícito.

Vimos que essa tarefa pode ser desafiadora, já que uma das características dos discursos hegemônicos na virada do milênio consiste, justamente, em apagar a ideia de que a ação docente requeira qualquer tipo de escolha. O princípio “ecumênico” que regeu a construção das políticas nacionais nas últimas décadas apresenta o ensino como um campo construído progressivamente pela

soma de elementos complementares, de modo que nada precisaria ficar de fora. Havendo a possibilidade de a tudo incluir, cada sujeito fica dispensado de fazer escolhas – ao mesmo tempo, porém, fica também obrigado a tudo aceitar. Como uma escolha implica sempre alguma perda, o “ecumenismo” pode assumir uma aparência positiva. Tal aparência, em todo caso, depende de que se mantenha inacessíveis ao sujeito as escolhas efetivamente realizadas, e com elas as perdas sofridas.

Essas escolhas foram aqui resumidas como sendo: a) a de substituir quadros epistêmicos construídos por pesquisadores brasileiros no contexto da redemocratização do país por quadros superficialmente semelhantes, mas já associados a autores, grupos de pesquisa e universidades estrangeiras, dos quais a problemática da transformação social está em boa medida ausente; b) consolidar a percepção dos processos epistemológicos do ensino como sendo unidirecionais, segundo uma lógica para a qual os conhecimentos são produzidos fora da escola e, em seguida, levados até ela para “implementação”. Essa lógica modifica a maneira como a escola é inserida nos processos de pesquisa: a sala de aula deixa de ser objeto de um olhar descritivo-exploratório e passa a ser pensada como alvo de uma “intervenção”, um objeto a ser moldado pela ação do pesquisador. Com isso legitima-se uma divisão local do trabalho, da qual resulta a separação entre “pesquisadores” ou “especialistas” (aqueles que detêm as condições de autoria sobre a aula, pensada como sinônimo de procedimentos ou materiais didáticos) e docentes “aplicadores” (aqueles cujo conhecimento se limita à compreensão das propostas elaboradas pelos primeiros e ao que for necessário para concretizá-las localmente, conforme objetivos propostos também a partir do exterior).

Ciente de que apenas saber disso não basta para que o enfrentamento aconteça, e portanto para que preservemos alguma margem de autodeterminação no trabalho, compreendo que se trata, em todo caso, de uma condição necessária, e urgente.

## Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Coleção Leituras do Brasil. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997.

APPLE, M. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARZOTTO, V. H. Ensino e Linguística e ensino de Linguística. In: BATISTA, A. S.; KALLARRARI, C.; PEREIRA, A.M.S. (org.). **Linguística e ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Opção, 2014. p. 13-32.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CASTILHO, A. Variação dialetal e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 1, p. 13-20, 1978.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FAIRCHILD, T. M. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (org.) **Sem choro nem vela** – cartas aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 113-136.

FAIRCHILD, T. M. La piedra y el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en educación. In: NÚÑEZ, C.; BARZOTTO, V. H.; TOBÓN, S. (org.) **Prácticas docentes y transformación de las aulas: rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México**. 1º ed. Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial de la Universidad de Medellín, 2018. p. 107-128.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, [s.l.], v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006. DOI: 10.5935/rl&l.v7i12.887. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Consulta em: 3 set. 2025.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. 5ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Com Esmeralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Müller. Organizado por Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D. E. L. T. A.**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a, p. 15-61.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 3ª ed. Campinas: Pontes, 1995b.

ORDÓÑEZ, K. A. Z. **Español 2**. Segundo curso / octavo grado. San Pedro Sula: PROMED – INTAE, 2003.

ORLANDI, E. P. **Depoimento sobre o início da pós-graduação em linguística, da USP**. Boletim da ABRALIN, n. 06, março de 1984, p. 211-2013.

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 46, n. 2, p. 283-297, jul. 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1996.

RODRIGUES, A. N. **A linguística na Universidade de Brasília pré-1964: uma resistência particular**. Boletim da ABRALIN, n. 9, 1988, p. 62.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, A. L. N. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. 12ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2004 [1988].

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 2ª edição. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

Recebido: 07/10/2024

Aceito: 27/05/2025

Received: 10/07/2024

Accepted: 05/27/2025

Recibido: 07/10/2024

Aceptado: 27/05/2025

