

O que é ensinar uma língua?

Ana Célia Santos

Ana Paula El-Jaick

Juliana Auler Matheus Rodrigues

Em sua conhecida palestra tornada livro *Ordem do discurso*, Michel Foucault mostra como *não* é permitido que todos falem – há uma seleção dos sujeitos que podem falar porque há imposição das condições de funcionamento do discurso. Isso significa que há imposição de regras sócio-históricas aos sujeitos que falam. Para os fins deste texto, interessa-nos a reflexão desenvolvida por Foucault àquilo que chama de “sociedades de discurso”. Segundo o filósofo francês, aqueles que podem falar têm essa permissão porque estão ligados a *instituições*. Nosso interesse se dá visto que nessa ocasião Foucault analisa a instituição *educação* – inclusive no que há de separação, quer dizer, de quem pode ter acesso a quê. A partir dessa reflexão foucaultiana é que formulamos pelo menos três perguntas sobre o ensino – e, no nosso caso das Letras, sobre o ensino de línguas/linguagens:

- (i) o que é ensinar uma língua?;
- (ii) nós, como professores, ensinamos o que quando ensinamos uma língua?;
- (iii) que língua é essa que ensinamos e que chamamos de “Língua Portuguesa”?

Antes, é sempre bom lembrar que a Linguística, como ciência humana que é, terá mais de uma resposta para cada uma dessas perguntas. Afinal, como disse F. de Saussure: “[b]em longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” (2008[1916], p.15). Assim, a depender do ponto de vista que se tome em relação à linguagem, teremos respostas distintas – o que também acaba por provar ser a linguagem um fenômeno político. Essa pluralidade, longe de ser uma fraqueza de nossa ciência, é, certamente, uma riqueza das *Humanidades*.

Dito isso, começamos a ensaiar aqui uma resposta, primeiramente, à pergunta “o que é ensinar uma língua?”. De início, não há que se falar em ensino que já não seja uma “aprendizagem”: a pretensa objetividade de um professor absolutamente surdo ao seu aluno, a suposição (equivoca) de um aluno feito *tabula rasa* e a objetificação de uma matéria “pronta”, “acabada” a ser “passada” de uma mente à outra não respondem esse questionamento. Refletir sobre o ensino de língua, dessa forma, rompe com a perspectiva de um professor onisciente, detentor de todo o saber linguístico que precisa

ser preservado, que não comporta espaço para reflexão e discussão por parte de seus aprendizes e que tem como utilidade moldá-los como sujeitos obedientes.

Para o filósofo vienense L. Wittgenstein, aprender uma língua é aprender a *usar* expressões linguísticas nas mais diversas situações, atividades, jogos de linguagem. Assim, aprender o significado de “azul”, “quente”, “amor” é saber usar esses termos nos mais variados contextos de uso, nos múltiplos jogos de linguagem possíveis. É quando sei usar “Minha calça é azul”, perguntar “Tudo azul?”, afirmar “Estou azul de fome”; é quando sei seguir esse jogo, rebater para meu interlocutor é que posso dizer que aprendi as regras de *uso* daquela linguagem. Assim, na perspectiva de linguagem wittgensteiniana, *não* se “adquire” uma língua de uma vez por todas; em vez disso, se está em constante aprendizado – assim como acontece na vida, uma vez que estamos em constante devir: somos seres sempre em construção, sempre aprendendo a viver e a usar a linguagem em novos acontecimentos.

Então, partamos para a segunda pergunta: o que nós, como professores de língua, “ensinamos” a nossos alunos quando ensinamos uma língua? Que professor queremos ser? Que professor podemos/”devemos” ser quando atuamos na chamada “era da informação” – queremos com isso pontuar: se a figura do professor era a de alguém que detinha informações sobre algo, era aquele que “passava” informações adiante, e se as informações, agora, estão ao alcance da mão (que está sempre com o celular e acessado ao Google), que professor você *pode querer ser*?

Interessante lembrarmos que, ironicamente, essa dita “era da informação” venha fazendo com que o professor seja mais do que necessário – e naquilo que nossa profissão tem de mais essencial, de mais fundamental: *não* “passar conteúdos prontos”, mas *formar* sujeitos, cidadãos críticos. Até porque a prevista “era da informação” tem se mostrado estar mais para “era da *desinformação*”, e esse movimento não se mostra a parte da sala de aula, principalmente da sala de aula de línguas – sendo elas o principal instrumento para construção e divulgação dessas *desinformações*.

Nos artigos deste volume, teremos alguns exemplos de reflexões teóricas sobre a prática docente, que resultam de diferentes questionamentos e indagações acerca dessa atuação. A partir dos trabalhos aqui apresentados, é possível notar que as preocupações são múltiplas e se configuram em diferentes esferas da atuação docente: avaliação, preparação de materiais didáticos e de estratégias de ensino, utilização de manuais adotados pelas redes de ensino, entre outras. As respostas para essas, que

parecem específicas, na verdade fazem parte da construção do que é ensinar e do que ensinar como preocupações gerais e relevantes para a atuação docente.

Em “Avaliação escolar em tempos de pandemia: possibilidades e incontingências”, Natália Luczkiewicz da Silva e Inalda Maria Duarte de Freitas analisam as “saídas” dos professores para avaliarem seus alunos na fase aguda da pandemia da Covid-19, quando o ensino foi restrito à modalidade remota. A partir de um questionário dirigido a professores de Língua Portuguesa da rede pública do ensino básico de Pernambuco, as pesquisadoras mostram a preocupação dos docentes em sua prática profissional em não prejudicar seus alunos, mas, pelo contrário, de ver na avaliação um processo contínuo, que não se restringe a um exame pontual de aprendizagem.

A seguir, Andre de Souza elege como objeto de investigação o gênero Carta do leitor como proposta didático-metodológica em “Abordagem semântico-argumentativa dos operadores da argumentação: uma proposta didático-metodológica por meio do gênero discursivo carta do leitor”. Souza se ancora no Círculo de Bakhtin e no sociointeracionismo de Bronckart para desenvolver uma pesquisa de intervenção pedagógica de cunho qualitativo para apresentar uma metodologia de trabalho com os operadores argumentativos dentro do gênero Carta ao Leitor como forma de desenvolvimento de habilidades argumentativas entendidas como essenciais na interação humana.

Em “Cenografias do trabalho docente no Manual do Professor de língua portuguesa”, Rosinélvio Rodrigues da Trindade, a partir da análise do discurso francesa, investiga o Manual do Professor da conhecida coleção *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, em especial os MDP dos 6º e 9º em sua edição reformulada em 2009. O autor considera esses documentos como instrumentos de apoio pedagógico que acabam influenciando o *éthos* didático e a prática docente.

No artigo “A desconstrução da visão heteronormativa no ensino de português língua estrangeira a partir da análise de duas peças publicitárias”, por sua vez, Letícia Vieira entende a linguagem e, sobretudo, o ensino de linguagem como uma possibilidade de desconstruir estereótipos ligados à noção de família pautada exclusivamente na heteronormatividade, observados nos materiais didáticos de PLE. Partindo da Teoria das Representações Sociais e da Teoria Queer, e considerando os conceitos de Sexo e Gênero, Heteronormatividade, Cultura e Interculturalidade, a autora

desenvolve sua análise procurando propor, a partir de peças publicitárias, estratégias que incluam uma visão desconstruída e plural das relações afetivas no ensino de língua.

A seguir, Bruna Luisa Pereira Alves, Igor Amaral Vitral Hollerbach Athayde, Lucas Gabriel Ferreira Tavares e Pamella Pinheiro Barcelos têm como objeto de análise os efeitos de sentido dos conectivos causais “portanto”, “por isso” e “consequentemente” quando usados em dissertações argumentativas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No artigo “Subjetividade e causalidade: o uso de conectivos causais em textos dissertativo-argumentativos”, os autores lançam mão do aporte teórico da Gramática Cognitiva nos termos de Ferrari (2015; 2019) para analisar a emergência da subjetividade (entendida como a inserção do autor na enunciação escrita) nas causalidades forjadas textualmente. A partir de sua pesquisa, os autores puderam constatar as diferenças de “níveis de subjetividade” instanciados em cada um dos conectivos anteriormente mencionados. Com isso, objetivou-se fornecer melhores ferramentas para o ensino de conectivos na educação básica, formando leitores críticos e produtores de textos conhecedores dos instrumentos linguísticos possíveis com suas escolhas de expressões linguísticas.

Por fim, temos um artigo da área de psicolinguística experimental: “Técnicas experimentais e a pesquisa sobre linguagem”. Nele, a autora Ana Paula Salgado faz uma análise bibliográfica de técnicas experimentais que vêm sendo usadas em pesquisas sobre aquisição, desenvolvimento e processamento de linguagem no Brasil. Ela parte de cinco técnicas experimentais (leitura automonitorada, priming, fixação preferencial do olhar, rastreamento ocular e o eletroencefalograma), e exemplos de pesquisas que se utilizaram de tais técnicas no contexto brasileiro. Seu exame mostra como a pesquisa experimental ainda é relativamente nova em nosso país, ainda que haja um número crescente de pesquisadores na área.

Deste modo, vemos que este número traz múltiplas respostas (conforme esperado) para nossas perguntas iniciais. Sobre “o que é ensinar uma língua?”, já vemos aqui algumas formas de, primeiramente, ver a *língua*. A partir de perspectivas discursivas, argumentativas, psicolinguísticas, temos, conseqüentemente, diferentes respostas em relação ao ensino, que podem deixar contribuições de igual relevância para as reflexões acerca do ensino de língua e para os estudos linguísticos enquanto grande área.

A depender da resposta que se dê, a compreensão do que nós, como professores, ensinamos quando ensinamos uma língua, também varia. Nesse ponto, este

número é emblemático por ser aquele que retoma as atividades presenciais depois de atividades docentes exercidas completamente de modo remoto. Vivenciamos um período de ensino-aprendizagem forçadamente a distância - daí este ter sido nomeado em muitas Universidades como “ensino remoto emergencial”, enfatizando não se tratar de um ensino a distância nos moldes já existentes mesmo antes da pandemia da Covid-19.

Ainda a respeito desse tópico, vemos diferentes valorizações do que deve ser ensinado quando se ensina “língua” - por exemplo, a ênfase no discurso argumentativo como modo de formar cidadãos críticos, leitores de textos não passivos. Nesse caso, o professor é figura fundamental, mas também e sobretudo como “debatedor” de alunos que, reforçamos, não são *tabula rasa* a ser moldada. Assim, mesmo a escolha do tema a ser abordado em sala de aula já se mostra um gesto necessariamente político – trata-se, então, de uma função e de um modo de estar no mundo inerente à própria condição de ser professor. De fato, vemos que, mesmo para preparar os alunos para exames nacionais, como o ENEM, o processo de ensino-aprendizagem deve ser sempre posto em questão não para miná-lo, mas para multiplicar seus efeitos. Nesse sentido, as várias vertentes da Linguística se mostram aqui em conversa, e não em contradição.

Finalmente, nossa terceira e última questão que abriu este texto – que língua é essa que ensinamos e que chamamos de “Língua Portuguesa”? – ganha neste número, conforme já foi salientado, múltiplos caminhos. Entendendo que este número pode alcançar um número grande de futuros professores, entendemos ser fundamental sublinhar a equivocidade do que se chama “Língua Portuguesa”, dado que não lidamos com um objeto estanque, transparente ou óbvio. Tanto em visões radicalmente pragmáticas de linguagem – que compreendem a língua como uma práxis, uma prática determinável apenas em suas atividades de uso – quanto em concepções mais representacionistas de língua – que entendem ser esta uma espécie de representação seja do real, seja de entidades mentais –, vemos aqui artigos que problematizam a prática docente como um desafio.

Conforme foi dito, por uma coincidência (não se trata de um número temático), a maioria dos textos aqui presentes versam sobre ensino-aprendizagem de língua, majoritariamente a partir de uma visada interdisciplinar, textual e discursiva. Nesse sentido, muitos dos textos aqui presentes colocam o professor em relação dialógica com o alunado, com a preocupação maior de construção de sentidos do que com a imposição de uma visão egocêntrica. Temos aqui, então, diferentes pesquisas na

área da Linguística, com diferentes objetos, objetivos e metodologias. Consequentemente, temos respostas diversas para nossos questionamentos, o que não deve ser considerado um problema, mas, antes, uma riqueza de nossa área de estudos.

Referências:

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso* – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011[1970].

LÍNGUA – vidas em português. Direção: Victor Lopes. Brasil. Paris Filmes, TV Zero e Sambascope, Costa do Castelo, s/d. DVD, documentário, 91 min, color, 35mm.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2008[1916].

WITTGENSTEIN, L. *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1998.