

Ensino de língua portuguesa: contribuição para a prática da gestão democrática participativa

Portuguese language teaching: contribution to the practice of participatory democratic management

Enseñanza de la lengua portuguesa: contribución para la práctica de la gestión democrática participativa

ANTONIO SERAFIM PEREIRA
CLÉA SÍLVIA BIASI KRÁS

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e a teoria de gestão escolar. Neste sentido, analisa a contribuição do ensino interacional de Língua Portuguesa para a prática da gestão democrática participativa escolar, tomando como indicações três experiências docentes na área em questão, colhidas do estudo etnográfico desenvolvido em uma escola pública de Educação Básica, que buscou compreender o ensino no contraponto dos fundamentos da inovação educativa em desenvolvimento na instituição.

Palavras chave: Ensino de língua portuguesa; concepção interacional; gestão democrática participativa.

Abstract: This paper proposes a reflection on the teaching of Portuguese Language and the theory of school management. It analyzes the contribution of interactional teaching of the Portuguese Language to the practice of participatory democratic school management, drawing on three teaching experiences in the subject area taken from the ethnographic study carried out in a public school of Basic Education, which sought to understand the teaching process within the fundamentals of educational innovation being developed in the institution.

Keywords: Teaching of Portuguese language; interactional conception; participatory democratic management.

Resumen: El presente trabajo propone una reflexión acerca de la enseñanza de la Lengua Portuguesa y la teoría de la gestión escolar. En ese sentido, se analiza la contribución de la enseñanza interacional de la Lengua Portuguesa para la práctica de la gestión democrática participativa escolar, teniendo como indicaciones tres experiencias docentes en el área en cuestión buscadas del estudio etnográfico desarrollado en una escuela pública de Educación Básica, que buscó comprender la enseñanza dentro de la innovación educativa en el desarrollo en la institución.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua portuguesa; concepción interacional; gestión democrática participativa.

INTRODUÇÃO

Entre os desafios da escola brasileira, em especial da escola pública, está a articulação entre gestão, currículo e ensino, pelo privilégio que a gestão escolar tem atribuído às atividades-meio em detrimento das atividades-fim que, historicamente, têm produzido a fragmentação entre o administrativo e o pedagógico (PARO, 2013) – entre intenção, procedimento e forma. Os efeitos do descompasso entre gestão da escola e gestão do ensino, alimentados pela concepção técnico-científica, que centraliza propósitos e decisões são, de certa forma, conhecidos, embora não muito bem compreendidos, quais sejam: uma educação forte na lógica de mercado e precária em conscientização política e humana.

Partindo, então, da ideia de que não se pode pensar a gestão escolar descolada da finalidade da educação, o intuito básico deste trabalho é possibilitar a reflexão sobre a prática de ensino e sua articulação com a gestão escolar, tomando como foco de abordagem o ensino de Língua Portuguesa e suas possibilidades de contribuição no processo de gestão democrática participativa escolar.

Deste modo, apoiado nas referências teóricas que destacam sobre linguagem/ensino da língua e gestão democrática participativa, o trabalho em pauta realiza a interface entre o ensino de língua materna na abordagem interacional e a gestão democrática participativa na escola. Neste sentido, analisa a contribuição do ensino interacional de Língua Portuguesa para a prática da gestão democrática participativa escolar, valendo-se do relato de três experiências docentes na área em questão colhidas do estudo etnográfico desenvolvido em uma escola pública de Educação Básica, que buscou compreender o ensino no contraponto dos fundamentos da inovação educativa em desenvolvimento na instituição escolar pesquisada (PEREIRA, 2008).

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando falamos em ensino de Língua Portuguesa, assumimos uma concepção que está ligada à concepção de linguagem e à concepção de gramática. Além disto, ao fazermos opção por uma abordagem teórica, estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias de ensino. Com esta visão, Travaglia (1997) e Geraldí (2006) apontam três possibilidades de conceber a linguagem: 1) a linguagem é a expressão do pensamento; 2) a linguagem é instrumento de comunicação; e 3) a linguagem é uma forma de interação.

Ao adotarmos a concepção de que a linguagem é “a expressão do pensamento”, aceitamos a abordagem formalista da linguagem. Para Oliveira e Wilson (2008), a perspectiva formalista é histórica e de forte prestígio no contexto escolar, cujas práticas de ensino tendem a se desenvolver com ênfase nas noções de certo e de errado, nas tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração e na atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer.

A segunda concepção de linguagem toma como referência básica “o fenômeno de comunicação e expressão”, com base nas funções de linguagem (emotiva, conativa, metalinguística, poética, fática e referencial) propostas por Roman Jakobson, com tendência linguística funcionalista. Esta abordagem, segundo Oliveira e Wilson (2008), influenciou as diretrizes educacionais da década de 1970, que passaram a considerar a Língua Portuguesa como disciplina da área de “comunicação e expressão”, no âmbito do primeiro grau de então, equivalente ao hoje denominado ensino fundamental. Por consequência, os livros didáticos passaram a incluir, ao lado da descrição fonético-fonológica e morfosintática da Língua Portuguesa, dos exercícios de leitura, de interpretação e de redação, conceitos e atividades relativas aos elementos de comunicação, a saber: emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto.

A terceira vertente de concepções da linguagem e do ensino centra-se na abordagem “interacional”. O objetivo do ensino voltado à memorização de regras e nomenclaturas da gramática, isto é, voltado para a comunicação por meio de unidades linguísticas (orações) e suas leis gramaticais, cede lugar ao ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual. Nesta visão, a oração adquire capacidade dialógica no conjunto do enunciado, visto como unidade de comunicação discursiva. Deste modo, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por meio das diversas enunciações, sob forma de diferentes modos de discurso, revelam-se as características do corpo social. Para o autor (1997, p. 34), a própria consciência torna-se consciência, no processo de interação social, quando se impregna de conteúdo semiótico e ideológico.

É neste sentido que a teoria bakhtiniana oferece subsídios para se pensar a linguagem numa abordagem interativa, tendo em vista a defesa de que o falante, na relação com o ouvinte, assume um papel ativo e responsivo no discurso. Ele não apenas percebe e compreende, mas interage: concorda, discorda, completa, aplica, discute, executa. Enfim, responde ao que foi ouvido pelas suas próprias atitudes ou pelos seus discursos subsequentes, imediatos ou não.

Assim, o ensino proposto nesta direção poderá constituir-se em possibilidade para que o aluno, na relação com o professor e seus pares, constitua-se pessoa, construindo-se na reversibilidade dos papéis “eu” e “tu” (BENVENISTE, 1976, p. 286), posição à qual nos aliamos.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA INTERACIONAL

O objetivo básico do ensino de Língua Portuguesa, na visão interacional, é o desenvolvimento da competência comunicativa que implica “levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)”, como explica Travaglia (1997, p. 20).

Neste sentido, superar o ensino convencional de Língua Portuguesa faz-se necessário, pois o estudo restrito à gramática normativa, com exercícios contínuos de descrição gramatical, não se evidencia como o mais recomendável para o alcance do objetivo mencionado, uma vez que privilegia as regras gramaticais em detrimento da compreensão da língua.

A perspectiva interacional parte da ideia de que nos comunicamos por meio de textos e o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa deve corresponder, em última análise, ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos, nas mais diferentes situações de interação. Portanto, nesta ótica, o professor, em sala de aula, precisa atribuir maior prioridade à leitura e à produção de textos, como meio de proporcionar ao aluno “assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete” (LEITE, 2006, p. 19). Recomendação da qual compartilha Geraldi (1997, p. 105) ao afirmar que, “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontramos”.

Assim, concebendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, o ensino de Língua Portuguesa deve organizar-se em torno de três práticas interligadas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística no texto.

A leitura de textos é uma atividade em que se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo-lhe bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que ler é compreender o sentido do texto. Isto é, soletrar, decodificar palavras ou frases não chega a ser leitura, se este processo de decodificação não for acompanhado da compreensão do significado veiculado por meio dos elementos ou estruturas linguísticas.

A prática de produção de textos (orais e escritos), por sua vez, é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, na visão de Geraldi (1997), que requer clareza e contextualização, visto que a ação de escrever textos esteve atrelada à chamada “composição, vinculada à teoria que fundamenta a gramática tradicional; passou pela designação de “redação”, amparada na teoria que enfatiza a linguagem como meio de comunicação e, atualmente, desponta como “produção textual”, sustentada no argumento de que a linguagem é uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores (GUEDES, 2004).

Em vista disto, reveste-se de importância a reflexão-denúncia que nos proporciona Guedes (2004, p. 88), ao se referir que o termo “produção de texto” está na moda, mas que, muitas vezes, “mudar o nome da coisa não muda a coisa”. O autor observa que, ao contrário, na escola, geralmente o que ocorre é um processo de falsificação das condições de produção escrita, posto que, além de os textos elaborados pelos alunos pouco evidenciarem a produção de significados e os vínculos entre os interlocutores, a prática pedagógica insiste em manter a escrita em âmbito privado, desconsiderando o leitor.

Assim, superar a artificialidade com que a modalidade escrita é trabalhada na escola implica conceber uma prática de produção textual voltada para a realidade concreta, isto é, relacionada a situações comunicativas de fato. Isto significa conceber a linguagem como forma de interação e o texto como mecanismo pelo qual os indivíduos constroem significados, a partir de usos e circunstâncias reais.

Em suma, o ensino de Língua Portuguesa deve propor práticas interligadas na leitura e na produção de textos sem, no entanto, desconsiderar a análise linguística, que deve ser efetuada em suas manifestações concretas, que são os textos (GERALDI, 2006).

Tendo-se, então, o texto como referência para o ensino, na consideração de que se constitui uma prática social e uma forma de interação, destaca-se a importância dos “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos”¹. O contato com diferentes possibilidades de organização textual permite aos alunos desenvolver a capacidade de identificar os mecanismos linguísticos e extralinguísticos que integram a unidade comunicativa, possibilitando-lhes maior desenvoltura no processo de interação com diferentes grupos sociais e suas estratégias de comunicação.

¹ A noção de gêneros textuais ou discursivos, ancorada na concepção dialógica de Bakhtin, trouxe muitos benefícios ao trabalho de produção textual. Conforme Meurer (2000, p. 150), um gênero é um tipo específico, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado. Os gêneros apresentam, desta forma, características funcionais e organizacionais.

Deste modo, os gêneros constituem uma forma de produzir textos e conhecimentos relacionados à linguagem em uso, considerando as práticas de compreensão da realidade e da atuação sobre ela. Isto possibilita conceber o trabalho com a língua no âmbito da formação para a cidadania.

Pelo exposto, pode-se inferir que abordar a relevância social no ensino de língua implica estabelecer uma relação entre língua e sociedade, e que a atividade discursiva, essencialmente humana e socialmente orientada, deve ser prioridade não só em Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares. Em razão disto, a prática pedagógica interacional deve ter, como pressuposto, que a construção do mundo real e todas as percepções que temos dele se dão na interação dos usuários pela linguagem.

Como a proposta fundamental é a interface entre a concepção interacional no ensino da Língua Portuguesa e a gestão democrática, é mister examinarmos o que se entende por gestão democrática.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E CURRÍCULO

A gestão democrática está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, nos artigos 14 e 15 (BRASIL, 2012a) e reafirmada na Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2012b). Neste documento, encontramos recomendações que superam o teor genérico e contraditório da LDB, ao indicar que a gestão democrática implica decisões coletivas, expressas no projeto político-pedagógico, a partir da participação da comunidade escolar na gestão da escola. As diretrizes conclamam a escola a constituir-se como espaço plural, no qual as relações intersubjetivas e horizontais fortaleçam as ações conjuntas, capazes de criar e recriar o trabalho escolar, fundado no princípio educativo emancipador.

O ranço representativo da LDB atual, ao silenciar a participação dos pais e alunos na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, e a indicação do conselho escolar como órgão de representação dos agentes escolares, no entanto, nos incita a receber com cautela as orientações do documento de 2010, que preferiu esconder-se na imprecisão dos termos “instância colegiada” e “convivência colegiada”. Também, porque a democracia representativa ou liberal, vivenciada na sociedade e, em particular, na escola, tem nos oferecido evidências dos disfarces produzidos, que tendem a enfraquecer as iniciativas emancipadoras pelo fortalecimento das que nos reduzem à posição de subserviência.

Assim, consideramos, neste trabalho, a gestão democrática como processo de participação na discussão e tomada de decisão das questões de interesse coletivo, primordialmente no que diz respeito à educação escolar, enquanto direito público e social. Nesta direção, as práticas de democracia liberal servirão como referência para pensarmos, criticamente, a gestão, para além de suas armadilhas e enganos.

Acreditamos, como Marques (2008), que a prática da participação aprofunda e intensifica a democracia, seja reivindicando a sua legitimidade, seja pressionando as instituições democráticas de representação para torná-las mais inclusivas ou, ainda, buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa. Implica, pois, o esforço de identificar os disfarces da democracia, as manipulações e a pseudoparticipação (SILVA, 2010).

Assumir a democracia participativa como princípio da gestão educacional não significa negar o modelo liberal, como considera Marques (2008), mas denunciar sua insuficiência quanto aos critérios de participação política, que se concentram no voto, deixando em segundo plano a criação de novas identidades, no que concerne à cultura da participação que se estatui, dialeticamente, pelo aprendizado e elaboração coletiva.

Esta modalidade de gestão acentua a importância da busca de objetivos comuns, assumidos por todos, preferencialmente em assembleia. Logo, constitui-se numa forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente, discutidas publicamente e assumidas por um todo, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas, mediante o destaque da responsabilidade de cada um.

Para Santos e Avritzer (2002), a democracia participativa é a reinvenção da democracia, pois está diretamente ligada aos processos de libertação/emancipação dos cidadãos, não como algo dado/posto, mas decorrentes de “relações emancipatórias que podem criar um número cada vez maior de relações igualitárias, que concorrerão na mudança social” (MARQUES, 2008, p. 74). Desta maneira, não se configura apenas na teoria, mas na prática da participação de todos os atores sociais, em que são relevantes: relações sociais, qualidade, escolha, conhecimento, educação e cidadania (PARO, 2001).

Nesta perspectiva, a gestão não está previamente definida e acabada; configura-se, portanto, como processo social de construção da liberdade da convivência humana (SANTOS; AVRITZER, 2002). Ela vai se constituindo à medida em que os envolvidos dispõem suas representações, significados e sentidos particulares ao diálogo e contraponto com o outro, num espaço de aprendizagem plural, no processo de construção de consensos possíveis e necessários à conquista da vida democrática e cidadã.

É neste movimento de expressão que os participantes da gestão se (re) apropriam de suas próprias compreensões, reafirmando-as ou ressignificando-as no confronto de suas argumentações com as defesas e posicionamentos de seus pares, no processo de discussão por reivindicações sociais emancipatórias. Neste contexto, o processo da vivência democrática participativa é, muitas vezes, mais importante que o produto dela decorrente. Como diz Sauer (2010, p. 44), “se o processo não for democrático, o produto também não será”. O valor do projeto educacional democrático está no processo da negociação entre as partes interessadas, que disputam interesses, contrapõem posições, compartilham objetivos/reivindicações, discutem ações propositivas e assumem compromissos mútuos para o controle das responsabilidades com a execução do projeto.

Na gestão democrática participativa, a história e a cultura da comunidade são valorizadas. Pesquisando e conhecendo a história das instituições e da sociedade, possibilidades e dificuldades, se tem maior possibilidade de identificar quais os seus propósitos e prioridades comuns a todos. Assim, este modelo nega o contrato social, defendendo a garantia do que é comum a todos, em termos de direitos sociais (SILVA, 2010). A participação, então, é vista como exercício da autonomia, pela garantia de voz e voto de todos no processo de reivindicação dos seus direitos sociais.

A democracia participativa nos coloca diante da oportunidade de rompermos com a condição de manifestantes de segunda ordem, “que se calam, porque representam” (ELIAS; AXT, 2004, p. 21) o saber do outro. Abre-nos, portanto, espaço para questionar os saberes alheios e refletir sobre os nossos, permitindo-nos transcender o existente reproduzido, flexibilizar territórios e suspeitar das certezas, na busca de novas possibilidades de sentido para pensar o mundo. Se não o melhor dos mundos, pelo menos um mundo melhor, como sugere Morin (2011).

Neste sentido, na elaboração coletiva de um projeto educacional, as mudanças que ocorrem no pensamento dos que discutem e tomam decisões podem ser mais relevantes que as definições e metas a serem implementadas. É o diálogo crítico e indagativo que pode ajudar as pessoas “a discernir e a questionar os modelos de pensamento que subjazem às várias explicações possíveis de uma realidade” (URIBE, 2001, p. 215), trazendo a público os não ditos sociais e questionando as permanências políticas, culturais e organizacionais que insistem em privilegiar uns e desfavorecer outros.

Em nível mais local, a gestão democrática participativa se fortalece na medida em que se garante a participação de alunos, pais, professores e funcionários na análise, discussão, avaliação, sugestão, decisão, execução e acompanhamento das questões pertinentes/necessárias a um projeto coletivo de

educação emancipatória. Podem, deste modo, exercer sua cidadania mediante a construção da autonomia do saber e do poder, em prol de um projeto que caminhe na contracorrente do ensino informativo, fragmentário e reprodutor. Ou, mais ainda, na resistência para se opor às práticas que não garantam o conhecimento escolar básico de qualidade a todos os cidadãos ou a eles são até negados, por descompromisso ético ou ato caracterizadamente corruptivo (PEREIRA, 2009).

Falar em projeto coletivo emancipatório em educação significa pensar num currículo e ensino que lhe correspondam na prática da escola. Como, então, compor a relação entre gestão, currículo e ensino neste sentido? Mais especificamente: como o ensino das disciplinas, no caso deste trabalho o de língua materna, pode contribuir para fortalecer o currículo escolar na perspectiva pós-crítica, opção mais recomendável à proposição e desenvolvimento da gestão democrática participativa da escola? Refletiremos sobre isto mais adiante.

Por agora, importa reavivarmos as características que o currículo tem assumido nesta concepção teórica. O currículo pós-crítico se opõe ao currículo hegemônico ou tradicional, que se centra mais nos conteúdos do que nos processos, apresentados como informações inquestionáveis. O desafio é superar o currículo homogeneizador e paralisante. Busca, portanto, questionar os discursos subjacentes no currículo, levando em conta as categorias de poder econômico e de classe social, mas, como afirma Negri e Souza (2012, p. 5), deslocando-se para as “identidades e a multiplicidade de fontes de identificação cultural na contemporaneidade, além da pluralidade de interpretações em oposição às metanarrativas”.

Para Silva (2001), o currículo, a partir desta perspectiva, ao retomar e reformular as análises da tradição crítica, se consubstancia como prática cultural e, deste modo, passa a ser compreendido como prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e prática de produção de identidades sociais. O currículo, como prática cultural, guarda a possibilidade de produção de novos sentidos e significados, apesar de suas regras, restrições e regulamentos, tendo em vista o caráter aberto, incerto e imprevisível da atividade linguística e do processo de significação. Há sempre uma tensão entre o delimitar e o resistir, em relação ao dito e ao escrito. Se fosse diferente, alerta Silva (2001), não haveria trabalho de significação. Por este ângulo, o currículo se faz e se refaz no âmbito das relações sociais, permeadas de relações de poder e se configura como campo de produção de identidades. Resta saber; que identidades?

À visão pós-crítica interessa o currículo como produção de identidade, entendida como processo histórico, constituinte e instituinte, que vai se configurando na luta por representação, posição e direitos sociais. É neste

sentido que o currículo pode se revelar como instrumento-fim para a prática da gestão democrática participativa, comprometida com uma educação cidadã, por se dispor a romper com a visão reprodutiva do conhecimento, em favor de uma proposta interessada “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2001, p. 27).

INTERFACE ENTRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

Os processos relacionais que se desenvolvem no espaço micropolítico da escola e da sala de aula, em especial do ensino de Língua Portuguesa, poderão contribuir mais efetivamente para a gestão democrática participativa, à medida em que passarmos a entender e praticar a linguagem como instrumento interativo e argumentativo (BAKHTIN, 2003; BENVENISTE, 1976), que nos possibilita analisar discursos, questioná-los, defender posições, levantar alternativas viáveis de intervenção na realidade e tomar decisões.

A gestão democrática participativa, para se constituir como prática, necessita de espaços escolares; a sala de aula é um deles, nos quais seus atores sociais criem e se envolvam em situações que lhes permitam experimentar o embate entre o demarcar, o resistir, o fazer escolhas e decidir. Por esta estratégia, gestão escolar e ensino articulados podem contribuir na produção de novos significados e novas identidades culturais e educacionais emancipadores (PARO, 2001; SILVA, 2001).

A pesquisa etnográfica, desenvolvida numa escola pública gaúcha, nos permitiu evidenciar, por meio da observação participante, práticas docentes potencializadoras da intenção coletiva de gestão democrática participativa almejada pela escola, que se contrapõem à tal perspectiva ou a enfraquecem, como propósito e prática de gestão. Assim, descrevemos, na sequência, três situações de ensino que acompanhamos durante a pesquisa mencionada (PEREIRA, 2008). Nelas, pode-se evidenciar o que afirmamos anteriormente.

A experiência de ensino da professora A, de Redação e Expressão, da 3ª série do Normal Médio que, no momento em que a acompanhamos, trabalhou com textos técnicos de interesse pessoal e profissional, consideramos que se constitui como contribuição positiva ao projeto de gestão democrática da escola. Partindo do questionamento: “quais os documentos técnicos importantes para a nossa vida e suas finalidades?”, a professora orientou os alunos a pesquisarem sobre tais documentos, identificando seus princípios técnicos e éticos. Nos dias em que estivemos em aula, priorizou o estudo do requerimento, ofício e procuração. Enquanto aprofundava com os alunos as características, finalidades e diferenças

entre os textos, acolhia suas interrogações sobre: uso destes documentos, valor em conhecê-los, perigos da procuração, relação entre procuração e inventário, além de outros. Deste modo, foi possível, aos alunos, transcenderem o mero conhecimento da estrutura técnica dos textos (formatação e linguagem específica), visto que o estudo permitiu, a eles e à professora, refletirem sobre os documentos pessoais exigidos na sua formulação; de que inventário não se refere, apenas, ao levantamento de bens após a morte de alguém, para atribuir a posse a quem de direito. Para este entendimento, foi importante o caso relatado por uma aluna cujo pai teria dado, sob arrendamento, parte de sua terra para um senhor produzir. Como o contrato fora feito sem tempo determinado, o arrendatário estava exigindo a posse de parte da terra arrendada. O pai, sentindo-se prejudicado, contratara um advogado para que este, inventariando seus bens e a produção do seu agregado, constituísse sua defesa.

O estudo possibilitou, ainda, que os alunos percebessem que a declaração de bens que cada cidadão brasileiro cadastra na Receita Federal é, também, uma espécie de inventário, suscitando-lhes a necessidade de discutir a respeito deste órgão, sua relação com o Imposto de Renda, deveres e problemas dele decorrentes. O interesse dos alunos fez a professora propor-lhes: “quem sabe, levantamos todas as dúvidas sobre estes assuntos e convidamos um advogado para esclarecê-las?” Aceita a proposição, o grupo elaborou, sob sua orientação, as perguntas que desejava fazer ao convidado.

A síntese elaborada pelos alunos, ao retornar à problemática inicial, não se reduziu a indicações do formato textual e da linguagem particular de cada documento. Continha, sobretudo, permeando esses aspectos objetivos, a importância e a problemática social, política, econômica e ética que esses documentos trazem à vida das pessoas, a quem cabe compreender, para proteger-se a si e aos outros, na conquista da cidadania. A simbiose entre conteúdo semiótico e ideológico, fundamental no processo de interação social, como concebe Bakhtin (1997), está aí evidenciada. Além do que, pela vivência da contextualização, discussão e proposições ao tema em estudo, professora e alunos experimentaram a democracia nos termos expressos neste trabalho.

Na direção semelhante, situamos a professora B, de Língua Portuguesa, da 8ª série do Ensino Fundamental que, no início da aula, explorou com os alunos o texto *Afinal, quem somos nós?*, de Clodoaldo Cardoso, que discute a natureza humana e sua capacidade de produzir e transformar, mas, também, de destruir.

As questões por ela propostas nortearam o debate com e entre os alunos, conduzindo-os à interpretação textual e intertextual. Inspirados pelo texto, eles analisaram o impacto do progresso científico e tecnológico sobre o ambiente e a humanidade. Entre os pontos discutidos, destacaram-se: clonagem de

animais e alimentos transgênicos. A professora manifestou sua ideia de convidar um colega da área de biologia para compor com ela a tarefa de aprofundar as questões levantadas, por considerar-se pouco competente para abordar sozinho tais assuntos. Desta experiência a classe, dividida em dois grupos, recebeu a incumbência de proceder a um levantamento “dos aspectos positivos e negativos das grandes conquistas tecnológicas do homem”. O resultado da pesquisa trouxe para a discussão as vantagens e desvantagens da *internet*, computador, televisão, camisinha, cirurgia a *laser*, inseminação artificial, alimentos geneticamente modificados etc.

Por fim, os alunos discutiram “como o homem deve agir para continuar progredindo sem se destruir”; em seguida refletiram criticamente sobre como pretendiam enfrentar o progresso. Os textos produzidos foram lidos, apreciados e discutidos, possibilitando ao grupo construir um saber interdisciplinar que inter-relacionou meio ambiente, tecnologia, economia, política, valores, ética, linguagens, comunicação, publicidade, consumismo, qualidade de vida, genética, leitura, interpretação e escrita, entre outros.

Nesta e na situação de ensino descrita anteriormente, os alunos, com as professoras, pelo discurso dialógico, constituíram-se em sujeitos ativos de um processo de ensino (BENVENISTE, 1976) em que conhecimento e linguagem se potencializaram como instrumentos capazes de contribuir para democratizar, de forma participativa, as relações sociais (SANTOS; AVRITZER, 2002; MARQUES, 2008), em particular as que dizem respeito à gestão do currículo, do ensino e da instituição escolar como um todo.

A experiência de C, professora de Língua Portuguesa de uma das primeiras séries do Ensino Médio, no entanto, reúne, na organização do conhecimento e metodologia referentes que, se não inviabilizam a iniciativa de gestão em apreço, podem enfraquecê-la sobremaneira.

Sua preocupação técnica em levar os alunos a reconhecerem os itens relativos à fonética (letra, fonema, consoante, vogal, encontros vocálicos, grafia das palavras), incluindo a delimitação precisa das partes de uma narrativa (apresentação, complicação, clímax e solução) e seu reconhecimento num pequeno fragmento da obra *O Tempo e o Vento*², de Érico Veríssimo, denota seu apreço ao conteúdo linguístico como produto fixo e acabado. As palavras dispostas aos alunos tiveram análise fonética descontextualizada e fragmentária, à qual se vinculavam e o enfoque histórico da importante obra de Veríssimo –

² Romance de cunho regionalista, amparado na descrição denunciante e na interação entre ficção e história, narra de forma singular a saga do povo riograndense na construção de sua história: seus embates e conflitos; suas divergências e diferenças. A obra engloba a trilogia *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1958), publicação da Editora Globo (Porto Alegre).

reconhecido autor gaúcho e brasileiro – passou batido, sem nenhuma menção. O texto, aqui, serviu apenas como pretexto para que os alunos identificassem a estrutura de uma narração, que eles não a exercitaram naquela aula e nas seguintes à nossa observação. Vale destacar que a professora encaminhou a análise linguística das palavras por meio de exercícios convencionais de fixação, que os alunos deveriam responder individualmente.

Nesta experiência, prevaleceu a concepção da linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1997; GERALDI, 2006), ou a concepção formalista da linguagem que, conforme Oliveira e Wilson (2008), tende a se prender em atividades de análise linguística restrita à palavra, ao sintagma ou à oração, evidente nos exercícios propostos aos alunos.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa como forma de interação social e a prática da linguagem por meio de textos contextualizados, em diferentes gêneros textuais (MEURER, 2000), contribuem para a gestão democrática participativa que se configura, especialmente, na prática da participação de todos os envolvidos. Tal contribuição, como referida anteriormente, se evidencia, nas experiências docentes das professoras A e B, pela preocupação em abrir aos alunos a oportunidade de se colocarem na condição de manifestantes e interlocutores de primeira ordem, que questionam, discutem e propõem (ELIAS; AXT, 2004), em contraposição à experiência C, na qual os alunos foram submetidos à condição subalterna de receptores e porta-vozes do discurso previamente ordenado e significado, sem abertura expressa para a produção de novas significações e identidades, embora saibamos que, no âmbito privado de suas subjetividades, os alunos possam fazê-las (SILVA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, ao adotar o conceito interacional de linguagem no ensino de Língua Portuguesa e o conceito de gestão participativa em educação, coaduna-se com a ideia de que a construção de relações democráticas, nos espaços educativos, pode contribuir para a transformação e emancipação social. Afinal, a vivência política nos espaços sociais, inclusive da sala de aula – um dos núcleos essenciais da gestão escolar e primordial da gestão do currículo – tendo essa perspectiva como referência, abre a possibilidade da ampliação das oportunidades de participação, oportunizando que o aluno questione, faça escolhas e intervenha com pertinência/fundamento nos diferentes contextos em que se insere: da aula, dos textos, da escola, da sociedade.

Esta escolha requer que se pensem ações e se tomem decisões articuladas e interdisciplinares, capazes de fortalecer o projeto pedagógico em suas intenções,

ações e resultados. Neste ato, a disciplina de Língua Portuguesa terá sua contribuição própria e global, tendo em vista seu objeto particular, mas que não lhe é privativo, a linguagem. Isto é válido, especialmente, se a considerarmos na perspectiva interacional em que seus protagonistas, de forma ativa e dialógica, se produzem e são produzidos no discurso, a partir do contexto de suas interações e constituições (BENVENISTE, 1976).

Assim, não é de bom tom que a didática e o ensino, em particular da Língua Portuguesa, sejam pensados fora da contribuição que possam oferecer para a consecução dos propósitos eleitos pela comunidade escolar, expressos no projeto político-pedagógico da escola. É recomendável, pois, que os profissionais da educação, em suas áreas de atuação, individualmente e em conjunto, reflitam criticamente sobre suas opções teóricas e práticas relativas ao conhecimento a ser produzido, metodologias demandadas e relações sociais pertinentes, identificando aproximações, contradições e distanciamentos concernentes à gestão escolar almejada.

As práticas alternativas para aproximar e/ou amenizar distorções de articulação entre currículo, ensino e gestão escolar na concepção abordada. No entanto, se ressentem de sistematização crítica e criativa, operacionalização, continuidade e consolidação pelos óbices hegemônicos da cultura democrática liberal, do currículo tradicional e conseqüente ensino reprodutor que desmobilizam iniciativas autônomas emancipadoras.

Quem sabe a discussão que envolva gestores de sistemas educacionais e unidades escolares, profissionais da educação, pais e alunos possa começar por elucidar e compreender esses óbices, para que nossas defesas discursivas tenham força argumentativa na reivindicação do compromisso ético com a palavra empenhada e a ação concretizada, para fazer valer nossos direitos de humanidade. Se assim não for, argumentos emancipatórios se manterão retóricos e denúncias, como a de Sarlo (2012, p. 286), de que “a escola deixou de cumprir sua promessa democrática” pela “participação censurável de muitos”; podem até serem ouvidas, mas são desconsideradas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. v.1. São Paulo: Nacional, 1976.

BRASIL. **Lei N° 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 06/04/2012a.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 4/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, acesso em 06/04/2012b.

ELIAS, Carine R.; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicologia & Sociedade**, 16(3), set/dez., 2004, p. 17-28.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

LEITE, C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 17-25.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, Lêda M. B. (Orgs.) **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

MORIN, Edgar. Entrevista a Luiz Antonio Araújo. **Cultura, ZH**, sábado, 6 de agosto de 2011, p. 4.

NEGRI, S. R.; SOUZA, M. S. Afinal, existe um currículo democrático? Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4338--Int.pdf>. Acesso em; 06/04/2012.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

PARO, V. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2013.

PEREIRA, A.S. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha: a interdisciplinaridade como princípio inovador**. (Tese de doutorado). Santiago de Compostela, Espanha: USC, Serviço de Publicações e Intercâmbio Científico, 2008.

_____. **Gestão escolar: da recaída autoritária ao saldo qualitativo da resistência. XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**. Vitória: ANPAE/UFES, 2009.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L.. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, B. S. (Org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARLO, B. Escolas. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 277-286.

SAUER, A, H. Novo PNE: articulação ainda que tardia. *In*: BRASIL. Comissão De Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. **Mais dez: o legislativo e a sociedade construindo juntos o novo plano nacional de educação: uma nova educação para um novo Brasil: propostas para o PNE 2011-2020**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2010, p.44-45.

SILVA, S. Democracia, estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBPE**, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr., 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

URIBE, Francisco J. Reflexões sobre a subjetividade na gestão a partir do paradigma da organização que aprende. **Ciência & Saúde Coletiva**, 6 (1), p.209-219, 2001.

ANTONIO SERAFIM PEREIRA é doutor em educação pela Universidade de Santiago de Compostela-Espanha e docente pesquisador da UNESCO/SC. E-mail: asp@unesc.net

CLÉA SILVIA BIASI KRÁS é doutora em Letras/PUC-RS e docente pesquisadora da ULBRA/RS. E-mail: cleasilvia@cpovo.net

Recebido em dezembro de 2012
Aprovação definitiva em agosto de 2014