

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1676>

Educação linguístico-literária em contexto: discutindo o projeto educacional brasileiro

Quezia dos Santos Lopes Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Mesquita, RJ

Resumo: Muito se discute sobre os entraves no ensino de língua e literatura na educação básica, sobretudo quanto à abordagem mecânica e descontextualizada dessas disciplinas e à perspectiva dicotômica que as separa no ensino tradicional de português, o que tem tornado esse ensino desafiador para os professores e desinteressante para muitos alunos. À vista disso, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a educação linguístico-literária brasileira no contexto atual, recuperando alguns de seus principais aspectos histórico, político e sociais, e, partir de uma revisão bibliográfica, levantar discussões diretamente comprometidas com o enfrentamento da problemática identificada. A defesa deste texto é a de que qualquer projeto educacional se insere numa visão particular de escola e sociedade, com vistas à sua conservação ou transformação. Diante disso, avaliam-se os deslocamentos traçados, pelas pesquisas recentes na área e pelos documentos oficiais de educação rumo a uma postura de ensino transformadora.

Palavras-chave: Ensino de língua e literatura; Formação cidadã; Projeto educacional brasileiro.

Introdução

Ao se discutir a construção de um currículo de determinada disciplina, em suas diversas dimensões/manifestações (“oculto, formal e real”, por exemplo, conforme Forquin (1996)), é preciso considerar, antes de tudo, o contexto maior que envolve o projeto educacional em questão, o que significa pensar, principalmente, na noção de sociedade e de sujeito que estão representados no espaço escolar. Cabe, nesse sentido, destacar, primeiramente, o lugar da escola na sociedade, qual seja: uma instituição histórico-social atravessada por dois objetivos básicos: conformar ou modificar a sociedade, o *status-quo* (FREIRE, 1996). Assim, currículo, avaliação, objetivos e procedimentos de ensino vão refletir esse modelo de escola (política, sociedade, ser humano) assumido. Pensando nessas questões, objetiva-se, neste texto, discutir o atual projeto de ensino de língua e literatura na educação básica, contextualizando-os, brevemente, quanto a alguns marcos históricos e políticos que explicam seu cenário atual e nos permite problematizar sua função na sociedade.

Entende-se aqui, como dito inicialmente, que o primeiro passo para se discutir processos educativos, em qualquer que seja a área ou instância, deve ser a compreensão desse contexto maior. Tomando como exemplo a trajetória da gramática de língua portuguesa, pode-se observar bem como esse processo se dá. É possível resumi-la em algumas etapas mais gerais. Nasce como uma referência para se aprender uma segunda língua (o Latim) (Aurox, 1992), dando acesso aos textos antigos, especialmente na Idade Média/Renascimento. Passa, em seguida, ao objetivo de manter/conservar o idioma de seu processo (natural) de mudança, “resguardando a língua” (e o modelo de parcela prestigiada da sociedade nela representado, a partir de um referencial linguístico, de uma norma), como mostra Bagno (2012). Também serviu historicamente para facilitar as relações sociais entre diferentes povos (e suas línguas) provocadas com as expansões comerciais; até chegar aos dias de hoje como ferramenta para desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, a partir do auxílio prestado no trabalho com o texto em suas múltiplas variedades (BRASIL, 1998). Assim, do mesmo modo como observado com a história da gramática, é possível traçar o percurso de um dado saber ou prática pedagógica na sociedade, contextualizando-os no tempo, no espaço, nos aspectos sócio-políticos, bem como quanto às suas finalidades.

No campo da literatura, segundo Zilberman (2008, p.16-17), o ensino também passou de uma perspectiva mais restrita, que tomava o texto literário como padrão linguístico e patrimônio cultural consagrado a ser transmitido para os jovens, para uma abordagem mais

ampla, preocupada agora com a formação de leitores e com as consequências, principalmente sociais, desse processo (humanização, democratização, formação do pensamento crítico, autoconhecimento etc.).

Esse transcorrer da história e das instituições sociais muito explica o cenário atual do ensino de língua e literatura, sobretudo se se pensa, como afirma Travaglia (2009), a língua como uma instituição social, o que a torna sujeita a mudanças por si só. No contexto brasileiro, experimentamos, nas últimas décadas, importantes transformações na sociedade brasileira, sobretudo a partir dos anos 70 com a (re)democratização do ensino após um período de ditadura militar, como bem sinalizou Soares (2002). Decorrente dessa transformação sócio-política, a escola se deparou com um novo cenário: abertura de seu espaço às classes populares, formação acelerada de novos educadores, com consequente desvalorização da profissão docente e dos cursos de licenciatura (SOARES, 2002), e resultante inadequação do currículo e dos materiais didáticos frente a esta nova realidade.

Quanto aos indicativos da necessidade de modificação da educação para atender a esse novo modelo de sociedade, poderiam ser verificados (e ainda se verificam, enquanto a verdadeira transformação escolar não se processa) no fracasso escolar (abandono da escola, repetência). E, no caso das aulas de português, na falta de domínio de certas habilidades e competências dos alunos quando se observam, por exemplo, avaliações de larga escala (PISA, SAEB e outros) e a insegurança dos alunos em se manifestarem linguisticamente (condensados no discurso de que não sabem a própria língua ou de que português é muito difícil (Bagno, 1999)). Tais fatores se colocam não só como desafios aos educadores, mas também como barreiras aos alunos na sua trajetória escolar e no gozo de seus direitos.

Diante disso, observou-se uma transformação da educação brasileira de um modo geral, a partir da criação de políticas educacionais e linguísticas (a exemplo da LDB¹ e dos documentos curriculares nacionais/oficiais), e da educação linguístico-literária, em particular, a partir da reorientação dos cursos superiores, sobretudo com a inclusão da Linguística no currículo acadêmico na década de 60, e do avanço das pesquisas na área de língua e literatura. Dessas mudanças, provaram-se também reorientações quanto às metodologias de ensino, avaliação, seleção de material didático, currículo, mediação da educação, objetivos de ensino etc.

Tendo em vista essa nova concepção político-social, a educação, a partir das novas bases e diretrizes legais, passou a se orientar por um fim democrático, visando desenvolver as potencialidades do educando, dando-lhe autonomia e possibilidade de inserção plena na

¹ Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

sociedade e a modificação da sua história e de seu meio social. Para isso, uma modificação primordial se fez: a colocação do aluno como sujeito, como central no processo educacional, tornando-o ativo nesse espaço e nas relações educacionais; pois, como consta no artigo 22 da Lei 9.394/96 (LDB): “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL,2018.). Esse deslocamento culminou na centralidade da aprendizagem no processo de ensino, fomentando o par indissociável ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Uma vez assumida essa nova visão de sociedade, de sujeito/ser humano que se quer formar e de um novo objetivo educacional (a transformação), tornou-se inevitável que os objetos e práticas de ensino nas diferentes disciplinas acompanhassem esse compromisso formativo, e sofressem, portanto, as modificações necessárias para isso. Em outras palavras, esse novo contexto sociopolítico explica os deslocamentos experimentados nas últimas décadas no ensino de português na educação básica e coloca em questão os próximos passos necessários rumo a uma educação transformadora.

Pode-se dizer, a partir de uma breve revisão dos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, que o rearranjo principal nas aulas de língua e literatura foi a conversão do objeto de ensino, que passou a ser o texto. Dessa redefinição, antigas práticas pedagógicas foram problematizadas e novas orientações curriculares e teórico-metodológicas se colocaram, representando atualmente os desafios desse novo cenário. Na sequência, este texto traça um breve histórico dessas transformações nas aulas de língua e literatura e levanta, a partir de um referencial teórico na área, possíveis metas que ainda se colocam nesse percurso de mudança.

A educação literária

No campo da Literatura, começou-se problematizando a questão de sua escolarização, do lugar do texto literário, do papel da mediação, da seleção de obras e da metodologia pouco dialógica no tratamento do texto literário, reforçada pelo perfil dos livros didáticos, que se centravam na historiografia da literatura, e não na leitura literária, como bem discutiram Faraco (1984), Rezende (2013), Dalvi (2013a, 2013b) e Alves (2014), dentre outros.

Dessa problematização, sugeriu-se a atenção para o contato direto com o texto literário (evitando-se a adoção de resumos e adaptações de obras nesse contato). Assim, o contexto de produção (informações sobre historiografia literária, autores, estilo de época, etc.) deixaria de ser o foco para se tornar auxílio no melhor tratamento e relacionamento com o texto. Esse diálogo com o texto passa a se dar por meio do procedimento de “leitura literária” (REZENDE,

2013; 2014), em lugar de uma análise interpretativa ou gramatical do texto, que desconsidera sua “literariedade”, seu aspecto artístico. Supera-se, desse modo, o valor utilitário da literatura nas aulas de português, tomada como modelo de língua para bem falar ou escrever, para ilustrar conteúdos gramaticais ou para servir de “mote” para se trabalhar interpretação textual, ou seja, um papel secundário.

Com a prática de leitura literária, “leitura cursiva” nas palavras de Rouxel (2014), tornou-se possível uma aproximação do leitor com a literatura, visando à formação desse leitor, à criação do gosto pela literatura a partir de uma tomada prazerosa e frutiva do texto. Dessa experiência, espera-se possibilitar, num segundo momento, a formação de um leitor de “segundo nível” (ECO, 2004, p. 33), iniciado, desde a educação infantil, com a literatura apropriada nessa fase; um leitor capaz de se apropriar do texto, usando-o para diferentes fins, de se posicionar e dialogar criticamente com ele, reinventá-lo, analisá-lo mais profundamente, lançando mão, agora sim, de informações sobre a materialidade do texto, suas marcas histórico-sociais, seu contexto mais amplo. Também formar um leitor autônomo que faz suas próprias escolhas de obras e itinerários interpretativos, que transita com competência por diferentes gêneros e estilos, que consegue apreciar os cânones e, ao mesmo tempo, relacioná-los à sua realidade e ao produto cultural produzido por diversos grupos da sociedade em diferentes suportes e formatos, ressignificando cada um deles. Espera-se, ainda, a formação de um leitor consciente, que, diante dos interesses mercadológicos das novas produções editoriais, não é consumidor acrítico, mas leitor maduro e experiente, que sabe apreciar e respeitar diferentes bens culturais e confrontá-los com a sua identidade individual e coletiva.

Vale ressaltar ainda que esse movimento de recuperação do leitor para o lugar central na relação com literatura não foi exclusivo do Brasil, tendo sido amplamente discutido no mundo, a exemplo do debate promovido por Jauss (1979). Em outras palavras, as modificações de produção de saber/conhecimento não se dão num vazio, desconectadas, o que chama atenção também para a importância do lugar da Universidade como espaço de diálogo e formação. No seu processo de produção, problematização e divulgação do saber e da pesquisa científicos, ela cria um potencial de mudanças em diversas esferas na sociedade, a começar pela educação básica. Logo, coloca-se como subsidiadora nesse processo de mudança, como um canal a ser explorado para superação dos impasses identificados ao longo dessa jornada.

Dessa nova postura de ensino, almeja-se um reflexo também no processo avaliativo, ainda muito arraigado aos padrões tradicionais. Nessa nova lógica, não se prevê que se trabalhe uma obra para fazer uma prova a partir dela, um resumo a ser apresentado em troca

de nota ou a elaboração de fichas com dados de autor, estilo e época para realização do vestibular. Espera-se, por outro lado, que os exercícios se centrem no diálogo com o texto, na fruição e desenvolvimento do letramento literário, e não em questões de interpretação sobre o que o autor quis dizer, quantos versos ou estrofes utilizou, que figuras de linguagem empregou, a menos que esses elementos sejam vistos em relação direta com o texto na construção de seu sentido.

A educação em língua materna (ensino de português)

Com relação ao ensino de língua materna, passou-se a priorizar o acesso ao texto, sua produção/efeitos sentidos, seu domínio (oral e escrito) em diversificados contextos de interação para atender a diferentes finalidades nas práticas sociais, levando, assim, o educando a exercer sua cidadania. Essa reorientação se deu a partir da publicação dos PCN e de discussões na área, fundamentadas especialmente na Linguística (Koch (2003), Dos Santos (2004), Travaglia (2009) e Geraldi (2015)), sobretudo a contar da década de 90.

Criou-se, com isso, uma nova proposta que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, nos termos de Travaglia (2009), que se refere à “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p.17). Tal competência inclui, portanto, o domínio dos gêneros, da norma-padrão, das variedades linguísticas, de recursos e estratégias linguísticas (gramaticais) e semióticas (leitura de símbolos, imagens, recursos gráficos, vídeos, animações, informações não-verbais), nos diferentes suportes e meios de circulação dos textos e nas diversas manifestações culturais da sociedade.

É importante lembrar que, antes disso, sobretudo no período anterior à redemocratização brasileira, como mostraram Geraldi (2006) e Soares (2002), as aulas de português eram pautadas basicamente no estudo da gramática e da norma padrão da língua, tendo em vista que o público que tinha acesso aos bancos escolares fazia parte da classe socialmente privilegiada, cujo falar se aproximava da norma padrão catalogada nas gramáticas. Com a abertura da escola às classes populares, e, conseqüentemente às variedades linguísticas que se afastavam do referencial normativo da língua, o então modelo de ensino da época passou a ser repensado e o lugar da gramática problematizado. Segundo Salomão (1997), o que também contribuiu para a desestabilização e ruptura do ensino tradicional e para o “combate” ao ensino de gramática foi o triunfo da Linguística no Brasil. Isso porque, essa disciplina passou a levantar e discutir os problemas da abordagem tradicional e a dar um

tratamento científico à variação, tratada até então como erro ou deturpação de um protótipo, como também discutiu Possenti (1996).

Assim, a gramática e a norma-padrão, antes vistas como foco das aulas passam a ser mais uma ferramenta de acesso ao texto e compreensão dos valores sociais implicados na língua. Também se abre espaço para as variedades linguísticas, vistas agora não como desvios, mas como regulares e inerentes à própria língua e indicativas de marcas identitárias do indivíduo e da sociedade brasileira, devendo, portanto, ser respeitadas e valorizadas. Salienta-se, nesse ponto, que isso não significa excluir o ensino da norma-padrão, pois, como apontam Possenti (1996) e Geraldi (2006), o domínio desta norma assume um caráter democrático, permitindo ao aluno transitar por diferentes esferas da sociedade, assumindo o poder que o uso pleno da língua confere aos seus usuários. A norma-padrão, neste caso, ao invés de excluída, seria repensada e tomada como ferramenta em prol desse novo projeto, ao servir como chave de acesso aos bens culturais pelas classes populares.

Com essas transições, a metodologia mecanizada e descontextualizada de análise metalinguística dá lugar a um ensino reflexivo, epilinguístico, centrado no uso consciente e efetivo da língua, a partir da prática de explicitação do saber linguístico inconsciente do falante, da descrição e análise racional dos recursos da língua. Por consequência, espera-se que a avaliação também mude de postura, deixando de ser “classificatória, “autoritária e disciplinadora” (HOFFMANN, 1994; LUCKESI, 2005), ou seja, voltada para a “conservação” da sociedade, para se tornar “mediadora” (HOFFMANN, 1994), preocupada em dar suporte aos alunos para superarem suas dificuldades de aprendizagem através do “diálogo” e “acompanhamento”; e “formativa” (LUCKESI, 2005), comprometida com a transformação do indivíduo e da sociedade através do exercício dialético, do diagnóstico da situação da aprendizagem e da indicação de novos rumos.

Cumprir destacar ainda que, no ensino de língua, assim como observado no caso da literatura, as novas orientações no tratamento linguístico foram alimentadas por importantes diálogos com o saber científico produzido pelo mundo, em especial com o advento dos estudos da Linguística do Texto, da Sociolinguística e da Análise do Discurso, para os quais o sujeito e o texto (uso da língua) são elementos centrais.

Dentro desse novo modelo de educação linguística, novas respostas passam a se apresentar para as perguntas basilares de todo processo educativo (“o que, para que, por que e como ensinar?” (GERALDI, 2006)). A visão de língua passa a ser a de instrumento para interação social; o objetivo de ensino o de desenvolver a competência comunicativa do usuário; e a metodologia a de expor o aluno a maior diversidade possível de usos da língua a

partir do trabalho com diferentes gêneros textuais (entendidos como requisitos mínimos para qualquer manifestação verbal (MARCUSCHI, 2005, p.22)) em diferentes variedades e modalidades da língua, com aponto Travaglia (2009). Além disso, o enfoque no trabalho com o texto em diferentes perspectivas (impresso ou digital, considerando-se a multimodalidade inerente a cada uma dessas esferas, e ligado a diferentes manifestações culturais), como sugere a BNCC, permite ainda o desenvolvimento dos (multi)letramentos do aluno. Com isso promovem-se, segundo Soares (2005, p.36-37), habilidades para uso social e competente da leitura e da escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais, ou ainda, nas palavras de Bagno (2001, p. 83): “condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada”.

Diálogo no ensino de português-literatura

Se se considerar, então, a imprescindibilidade do texto e do sujeito os pontos em comum no ensino de português e literatura, assume-se mais fortemente a perspectiva de diálogo entre essas disciplinas. Com isso, projeta-se um caminho possível para se promover a tão desejada integração entre elas na educação linguística, com as devidas particularidades de tratamento de cada uma, dadas as suas especificidades. Esse trabalho conjunto permite a superação de uma visão restrita da língua, que a concebe como produto e de forma descontextualizada.

É importante, nesse processo, não incorrer no erro de subordinar a literatura ao ensino de português, o que abrange também não tratar o texto literário apenas como mais um gênero textual a ser ensinado (crônica, poema, fábula etc.), num mero exercício classificatório de se apontar sua estrutura/composição, conteúdo e estilo, até mesmo em função da fluidez observada nos formatos dos textos literários.

Desse diálogo, espera-se promover um exercício maior de reflexão linguística, tendo como fim a construção/efeitos de sentido do texto, observando como se opera com a linguagem para diferentes fins: comunicativos imediatos, artísticos e outros. Para isso, pode-se identificar as particularidades de cada uso e os recursos que são mais gerais a eles; explorar o potencial dos elementos linguísticos empregados no texto, seus aspectos paradigmáticos e sintagmáticos (de seleção e combinação); a natureza figurativa da linguagem (a exemplo da metáfora e metonímia) como um elemento presente não só no texto literário, mas até nos usos mais básicos da língua; o poder inventivo da palavra, sua maleabilidade, seu jogo de sentidos e

ritmos; o modo como se dão as conexões dentro de um texto (através de palavras, sentidos, ritmo, rima, pontuações) etc.

Além disso, vale problematizar o papel do leitor na interação com o texto e o autor, e as diferentes finalidades de leitura de um dado texto (ler por prazer, para fugir da realidade, para buscar uma informação, para se apropriar de um saber, para seguir uma instrução etc.). Porém, ao passo de qualquer procedimento metodológico, é preciso romper inicialmente com um modelo educativo que não atenda ao tipo de sociedade que se deseja formar, como consta nos PCN: “Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Reconhece-se, no entanto, que, para além deste diálogo, seguir este novo modelo educativo é uma tarefa difícil de se concretizar, uma vez que se observa que os deslocamentos aqui discutidos estão, essencialmente, apenas traçados, mas não percorridos, de fato, no “chão” das salas de aula brasileiras, ou, de outro lado, são tomados equivocadamente muitas vezes. A exemplo disso, vê-se, no caso da literatura, muitos professores desprezarem o estudo dos clássicos em sala de aula com a alegação de que são pouco acessíveis aos alunos ou de que é preciso democratizar e “deselitizar” o produto cultural, priorizando textos da realidade do aluno, mas sem problematizar, muitas vezes, os critérios de escolha dessas obras quanto ao seu valor estético (BRASIL, 2006, p. 56). Há ainda, segundo Alves (2014, p.7), o problema da grande dependência dos manuais didáticos no ensino de literatura, o que pressupõe pouca inovação no contato com a obra e padronização do ensino de literatura, ou seja, desconsideração das especificidades do perfil da turma.

Já no ensino de português, uma prática recorrentemente adotada, como criticou Geraldi (2015, p.59), é a tomada do gênero textual como objeto de estudo, isto é, como mais um conteúdo a ser ensinado (em sua estrutura, composição e estilo, ou seja, numa perspectiva classificatória), e não como uma prática comunicativa efetiva. Em outras palavras, há dificuldade dos professores em efetivarem (ou mesmo compreender plenamente) as orientações propostas nos programas e currículos oficiais, o que mostra que ainda há lacunas entre teoria e prática que precisam ser sanadas.

Em resumo, constata-se que mudar o percurso não é um movimento simples, sobretudo quando o caminho é novo e desconhecido para muitos, quando a diretriz traçada não é facilmente compreendida ou acessível a seus condutores (educadores), ou quando ela mesma apresenta muitos impasses (DOS SANTOS, 2004). O primeiro passo já foi dado com os

estudos e pesquisas recentes na área de língua e literatura, como os referidos ao longo desta discussão, e com a inclusão, nos documentos oficiais de educação, das questões levantadas nesses trabalhos a respeito do ensino de português nas escolas. Dentre elas, destacam-se, principalmente, as que ressaltam a necessidade de um trabalho reflexivo, crítico e produtivo da língua, capaz de levar o educando à prática cidadã a partir do domínio da língua e dos bens socioculturais do âmbito linguístico, como todo o referencial artístico-literário.

Considerações finais

Pode-se concluir, de toda discussão procedida até aqui, que vivemos um momento de deslocamentos/movimentos na educação brasileira. Tem-se a transposição do ensino sobre a língua para o ensino da língua (GERALDI, 2006; POSSENTI, 1996), do ensino sobre a literatura, principalmente no ensino médio, para o ensino da literatura (REZENDE, 2013), mais precisamente “educação literária”, nos termos da BNCC. Isso posto, espera-se, um deslocamento também das relações sociais e do lugar no sujeito no mundo rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, com um indivíduo recuperado de sua humanidade, não excluído do acesso aos bens culturais, e, por consequência, aos bens econômico-sociais, como discute Libâneo (2013).

Dessa forma, cumprir-se-iam as finalidades traçadas oficialmente para a educação linguístico-literária na educação básica no Brasil, a saber:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara. (BRASIL, 2002, p.55)

Isso, porém, só se faz possível com um novo modelo (lugar) de escola, o que pode se dar explorando seu caráter constitutivo contraditório, como afirma Dalvi (2020). Para a autora, a escola, enquanto uma instituição burguesa, criada após revoluções dessa classe para reprodução de seus valores e manutenção de suas conquistas, apresenta, ao mesmo tempo, um potencial de transformação do sujeito e da sociedade, ao democratizar o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados por ela. É preciso, portanto, problematizá-los e abordá-los coerentemente ao projeto socioeducacional adotado.

Somado a isso, um movimento coletivo da sociedade se faz necessário, com a problematização do papel da Universidade na formação de futuros professores e, conseqüentemente, com um maior diálogo entre ensino superior e básico, entre teoria e prática; com o debate na comunidade científica; com a melhoria na formação (inicial e continuada) de professores; com a recuperação das condições de trabalho docente (o que inclui valorização de carreira, reconhecimento salarial, redução de carga horária); com a melhora de infraestrutura do espaço escolar; com o enxugamento da grade curricular, visando à qualidade dos conteúdos selecionados e o tempo necessário para um bom tratamento deles; e, mais importante, com a mobilização junto ao Governo para promoção de políticas públicas que priorizem a educação.

Em outros termos, defende-se que, para além do recorte língua-literatura, a mudança deve ser pensada no contexto mais amplo da educação brasileira. Coube a este texto discutir mais detidamente uma dessas frentes: a construção de um novo objeto e de uma nova postura de ensino de português, vistos como um primeiro passo para a construção de um projeto educacional (político e pedagógico) comprometido com a transformação (FREIRE, 1996; LUCKESI, 2005).

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**—Campina Grande: Abralic, 2014.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p.71-83, 2001.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 244p.
- BRASIL. Semtec. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006. 239p.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [**LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**] – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

DALVI, M. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013a.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N. & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013b, cap.4, p.75-92.

DALVI, M. Leitura de literatura na escola (minicurso- aulas 3, 4 e 5). **Parábola Editorial** (Canal do Youtube), 2020. 3 Vídeos (39min21s; 20min14s; 20min31s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=THT0pEmK7yk>>. Acesso em 06 nov./2020.

DOS SANTOS, Leonor W. O ensino de língua portuguesa e os PCN's. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 5, p. 15-24, 2004.

ECO, H. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FARACO, C.A. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, J.W. **O texto em sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. Cap.2, p. 9-15.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Rev. Educação e Realidade**, vol. 21, n. 1, p. 187-198, 1996. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652> >. Acesso em 14 mar 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino de língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**. Vol. 2, Nº. 1, p. 55-64, 2015.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: ALVES, M.L. *et al.* (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p.51-59. (Série Ideias, 22).

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: COSTA LIMA, L. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-12, fev. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. cap.1, p. 19-36.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N. & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. - São Paulo, SP: Parábola, 2013. cap.5, p.99-112.

REZENDE, N. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal. *In*: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**— Campina Grande: Abralic, 2014. cap. 3, p. 37-54.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**— Campina Grande: Abralic, 2014. cap.2, p.19-36.

SALOMÃO, M. Linguística e Ensino de Português: variações sobre um tema recorrente. *In*: PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997, p. 139-158.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, nº 14, p. 11-22, dez/2008.

Linguistic-literary education in context: discussing the Brazilian educational Project

Abstract: There is a lot of discussion about the obstacles in the teaching of language and literature in basic education, especially regarding the mechanical and decontextualized approach of these disciplines and the dichotomous perspective that separates them in traditional Portuguese teaching, which has made this teaching challenging for teachers and uninteresting for many students. In view of this, the objective of this text is to reflect on the Brazilian linguistic-literary education in the current context, recovering some of its main historical, political and social aspects, and, from a bibliographical review, point out discussions directly committed to facing the problem identified. The defense of this text is that any educational project is inserted in a particular vision of school and society, with a view to its conservation or transformation. Therefore, the shifts traced by recent research in the area and official education documents are evaluated towards a transformative teaching posture.

Keywords: language and literature teaching; citizen transformation; Brazilian educational project.

Quezia dos Santos Lopes Oliveira é Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora de português da Prefeitura Municipal de Mesquita. Integrante do GP NEPSol-RR. E-mail queziaslopes@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6986-9116>.