

O AGIR COMUNICATIVO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO DE JÜRGEN HABERMAS*

Roberta Soares Paiva
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Atualmente, o ensino de língua materna no Brasil vem apresentando os contornos de uma grave crise, realidade comum aos níveis fundamental e médio das redes pública e privada. Este fato é confirmado, por exemplo, através do desempenho pobre que a grande maioria dos alunos demonstra em avaliações da disciplina Língua Portuguesa, tanto no contexto escolar como também no momento em que se submetem a exames de caráter nacional, como o ENEM e o vestibular. Isto vem a corroborar a tese de que o ensino de língua materna é falho em suas bases fundamentais, reclamando a necessidade urgente de mudança. Na conjuntura social vigente, orientada pela empresa capitalista, este ensino reflete a tendência de suprimir o diálogo e a criticidade dos indivíduos, gerando alienação, individualismo e competição. Buscando compreender esta conjuntura social e sua influência sobre o ensino de Língua Portuguesa, o presente artigo recorre ao arcabouço teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, representado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, para, a partir do conceito de agir comunicativo, refletir sobre a feição da mudança de paradigmas que se faz necessária para devolver a este ensino a função de, através do debate, promover a formação de cidadão críticos e participativos, capazes de reinventar a sociedade e revitalizar a cultura.

PALAVRAS-CHAVE: agir comunicativo; Língua Portuguesa; ensino.

0. Introdução

A sociedade industrial moderna, baseada na empresa capitalista, afasta a comunidade da discussão e da reflexão acerca de questões práticas, concernentes a todos. Este silenciamento do povo, credenciado por práticas políticas de dominação através da ciência e da técnica, gera não apenas a alienação, mas também a competição, o individualismo e o isolamento. A partir do momento em que estas questões práticas não são mais discutidas, a comunidade é afastada da tomada de decisões, sendo impedida, assim, de exercer de forma plena a sua cidadania.

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa segue a mesma tendência de silenciamento. É desconcertante pensar que a disciplina que deveria estar ensinando aos alunos como argumentar, como fazer valer seus posicionamentos através do conhecimento da língua e de suas inúmeras possibilidades de uso, enfim, como instituir o diálogo em caráter social, esteja formando pessoas muitas vezes incapazes sequer de compreender o que lêem, escrever com coerência ou mesmo preencher um simples formulário. Estes fatores evidenciam que o ensino de língua materna está em crise, o que se confirma pelo desempenho preocupante demonstrado pela maioria dos alunos sempre que são avaliados no contexto da disciplina.

Com o objetivo de refletir sobre a problemática do ensino de Língua Portuguesa em nosso país e também de propor um encaminhamento capaz de nos apresentar, ainda que a longo prazo, perspectivas mais animadoras, fizemos um recorte epistemológico no arcabouço teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, recorrendo às considerações do filósofo alemão contemporâneo Jürgen Habermas e ao conceito de agir comunicativo por ele proposto. Acreditamos que este conceito, aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, pode não apenas renová-lo em suas estruturas e procedimentos, mas também, e principalmente, devolver a este ensino a sua função primordial: conduzir os alunos rumo à cidadania lingüística e, por extensão, à social.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PROLING/UFPB.

1. O interacionismo sócio-discursivo (ISD): uma teoria social

O ISD, teoria social da linguagem edificada em Genebra no século XX, encontra sua delimitação teórico-metodológica especificamente no trabalho de Jean-Paul Bronckart (1999), tendo no tripé composto por Vygotsky, Bakhtin e Habermas a sua mais expressiva representação. Segundo Bronckart (1999), o sociointeracionismo é uma vertente teórica que congrega diversas disciplinas, tanto da filosofia como das ciências humanas. Sua postura epistemológica advoga que o processo histórico de socialização condiciona o comportamento humano. Este processo é viabilizado pelo surgimento e domínio dos instrumentos semióticos, a saber: o signo, o gênero e a cultura. A psicologia interacionista atém-se à conduta humana como significante, sendo a ação humana semiotizada.

O Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) é definido pelo autor como sendo um projeto interdisciplinar, que está sendo posto em execução. Seu cerne é a psicologia social, que encontra em Vygotsky um discurso fundador. Bronckart (1999, p. 24) chega a afirmar que Vygotsky é “o fundador mais radical do interacionismo em psicologia”. O interesse maior da postura sociointeracionista reside no estudo das condutas humanas mediado pela interação semiótica.

De acordo com o ISD, os seres humanos se tornam pessoas ao se apropriarem das propriedades sociosemióticas oriundas de processos filogenéticos e ontogenéticos. A postura sociointeracionista concebe o desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano como dialéticos, inspirando-se no pensamento hegeliano. O ISD considera os fatos de linguagem, vistos a partir das abordagens integrantes das dimensões psicossociais, como “traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23).

Bronckart (1999) defende que a psicologia só atinge seus objetivos específicos quando abandona uma postura unicamente positivista e epistemológica para investigar as ações humanas nas dimensões sociais e discursivas que as constituem, sendo este o projeto do ISD. A atividade de linguagem materializa a semiotização, especialmente a partir do texto (e através dele). A atividade geral normalmente se associa a processos de cooperação, norteados pela necessidade de sobrevivência da espécie.

O desenvolvimento da linguagem justifica o fato de as organizações e atividades humanas receberem o verdadeiro estatuto de serem sociais. Enquanto o animal constrói representações não negociadas de seu meio, o homem, através da cooperação dos indivíduos na atividade, elabora uma representação reguladora e mediada por interações verbais. A atividade humana, portanto, é caracterizada pelo agir comunicativo¹, conforme teorizado por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999, p. 32). O agir comunicativo é constitutivo do psiquismo humano e do social.

Segundo Bronckart (1999), a linguagem propriamente dita teria se viabilizado por meio de uma negociação prática das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. As relações designativas se estabilizariam, dessa forma, na cooperação ativa, como signos, que são formas provenientes de uma negociação. O autor defende que a emergência do agir comunicativo é constitutiva tanto do psiquismo especificamente humano como do social propriamente dito. Portanto, pode-se afirmar que a linguagem caracteriza a atividade social humana, respeitando critérios de ordem comunicativa ou pragmática.

A principal tese do ISD, de acordo com Bronckart (1999), reside no fato de que a ação resulta da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, por parte do organismo humano. Cada indivíduo participa das avaliações sociais, aplicando os critérios coletivos de avaliação e julgamento se o agir do outro é pertinente. Por conseguinte, as culturas se moldam a partir dos produtos das avaliações sócio-discursivas.

2. O ensino de língua portuguesa no Brasil: os preocupantes contornos de uma crise

¹ Este conceito será abordado em maiores detalhes mais adiante.

O ensino de Língua Portuguesa em nosso país enfrenta uma grave crise, realidade comum às redes pública e privada e que se estende desde a década de 1950 (BEZERRA, 2002). A falta de pertinência deste ensino, que deveria favorecer o desenvolvimento da criticidade e da competência discursiva do aprendiz, torna-se evidente mediante os resultados insatisfatórios que os alunos dos níveis fundamental e médio costumam obter nas atividades avaliativas da disciplina e também ao prestarem exames nacionais, como o vestibular e o ENEM.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os professores se deparam com um tortuoso impasse: dedicá-la quase que exclusivamente ao ensino de gramática ou implementar um ensino mais voltado para a língua em uso, conforme apregoam as teorias lingüísticas mais recentes (CEREJA, 2002a e 2002b). Aparentemente, parece não estar suficientemente claro o que deve compor a grade curricular da disciplina. Em contrapartida, o desempenho fraco que os alunos costumam mostrar ao serem avaliados em sua língua materna alerta para a urgência de uma mudança de paradigma, já sinalizada pelo discurso oficial, representado pelos PCN (2000). Segundo este documento, um ensino efetivo de Língua Portuguesa deve se configurar para o aluno como uma espécie de passaporte para a cidadania, não apenas lingüística, mas também sócio-cultural. Nesse sentido, afirmam os PCN (2000, p. 41):

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

É fato que um ensino focado na gramática não permite ao aluno compreender e utilizar a língua em suas múltiplas possibilidades, o que seria, em última instância, o verdadeiro propósito deste ensino (BAGNO, 2003). É por esta razão que os professores de português que empreendem um ensino mais tradicional, seja em virtude da formação que receberam ou por imposição da escola, afirmam categoricamente que este ensino não serve para nada (MOURA NEVES, 2002). Perde-se a oportunidade de refletir não só sobre a língua, mas utilizando-se dela como forma de agir sobre o mundo e sobre as pessoas. E isto gera sérios efeitos sociais, pois a escola tem tido como egressos cidadãos, em linhas gerais, incapazes de avaliar e intervir criticamente nos fatos que constituem o seu cotidiano e a sua História. Vale dizer, não sem inquietação: no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a escola não tem cumprido o seu papel como deveria.

Como a linguagem não pode ser dissociada do poder, professores e alunos estabelecem relações muitas vezes desiguais, que tomam a linguagem no âmbito da interdição. A este respeito, Mendonça (2001) propõe o conceito de políticas de fechamento, formulado a partir de Foucault (1996, *apud* MUSSALIN & BENTES, 2001) e que consiste na promoção de mecanismos de controle do discurso e do sujeito. Esses mecanismos, de acordo com a autora, “agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso” (MENDONÇA, 2001, p. 244). Para esses mecanismos, a língua é uma instância constante e imutável, não-opaca e a - histórica, sendo os sujeitos passíveis de dominação. Os sujeitos são, assim, subordináveis pelo uso “correto”² das regras da língua, ditadas pelos comandos paragramaticais, altamente divulgados pela mídia.

Assim, para Mendonça (2001), as políticas de fechamento buscam delimitar o poder de alcance da língua. Como os professores são atingidos pelo discurso midiático, esses procedimentos globalizadores acabam por direcionar o trabalho do docente, interferindo no que ele apresenta aos seus alunos nas aulas de português e até mesmo no que se concebe como o que seja a disciplina Língua Portuguesa, silenciando discursos e autorizando outros.

Nas aulas de interpretação textual, por exemplo, as políticas de fechamento também seguem esse mesmo movimento, que muitas vezes desautoriza os sentidos recuperados pelo aluno na leitura do texto apenas por eles não coincidirem integralmente com a leitura feita pelo autor do livro didático, apresentada como resposta autorizada a ser adotada pelo professor. Ou

² Leia-se “autorizados” pela instância discursiva dominante, que no caso é a gramática tradicional, investida pela tradição escolar de autoridade para definir os contornos do uso da língua.

ainda, o professor considera a sua leitura pessoal como a única possibilidade de leitura viável. Já nas aulas de gramática, o texto é utilizado como mero pretexto para que se extraíam dele categorias gramaticais, como se ele se prestasse obedientemente a este exercício de mutilação.

Mediante o exposto, a necessidade de mudança do ensino de Língua Portuguesa em nosso país se coloca como fato inconteste. Esta mudança, entretanto, não apresenta um caráter nuclear, restringindo-se apenas aos parâmetros gerais do ensino de língua materna. Trata-se de uma mudança institucional, que se refere à escola como um todo. Todavia, esta instituição só promoverá um ensino voltado ao desenvolvimento da criticidade e da competência discursiva do aluno a partir do momento em que o professor receber uma formação acadêmica sólida, que o capacite a auxiliar seus aprendizes a se tornar, também do ponto de vista da língua, cidadãos.

3. Jürgen Habermas e o conceito de agir comunicativo: relação dialética entre linguagem e sociedade

Habermas, filósofo alemão contemporâneo vinculado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, direciona críticas contundentes à sociedade industrial moderna, movida pela empresa capitalista. Nesta sociedade, passou a prevalecer a racionalidade instrumental, que se define pela relação meios-fins. Para o filósofo alemão, a sociedade industrial moderna enfrenta os efeitos de uma verdadeira inversão de valores, uma vez que a individualidade do ser se despersonaliza, até ser finalmente substituída pela objetividade coisificante das relações de trabalho voltadas para a expansão do capital.

Uma vez que a sociedade industrial valoriza sobremaneira o domínio da técnica, produzem-se cada vez mais conhecimentos teóricos para instrumentalizá-la, sendo fundamental o estabelecimento de estratégias para a consecução de objetivos. Daí advém a relevância de erigir meios adequados para atingir determinados fins. Quando a racionalidade instrumental interfere no campo de ação da racionalidade comunicativa, a sociedade se submete ao domínio do perito, confiando nele para a tomada de decisão. Nesse sentido, no momento em que a instrumentalização epistemológica ultrapassa as fronteiras da ação humana interativa, o indivíduo abre mão do exercício pleno de sua cidadania, ao transferir sua ação social para alguém “mais capacitado”, por ser detentor do conhecimento técnico-científico.

Para Habermas, a racionalidade instrumental deve ser superada, pois ela favorece a atomização do conhecimento e a banalização da informação exatamente em virtude de sua superexposição. E a única forma de fazê-lo é adotando o conceito de razão comunicativa (GONÇALVES, 1999). Esta se define como sendo uma forma de racionalidade em que prevalece a interação entre os indivíduos através do diálogo. O foco das atenções, portanto, volta-se para a coletividade.

A industrialização do trabalho social corresponde à racionalização, definida pelo filósofo alemão como sendo a “ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional” (HABERMAS, 1983, p. 313). Este processo gera como efeito social a penetração da racionalidade instrumental em domínios da vida que até então diziam respeito ao Estado e à comunidade. O capitalismo, viga mestra da sociedade industrial moderna, institui a primazia do apelo econômico, que fundamenta o agir racional-com-respeito-a-fins, sobre o agir comunicativo, que prima por uma racionalidade calcada na interação. A racionalidade instrumental, ao afastar a comunidade do exercício da reflexão, suprime o diálogo, favorecendo a dominação. Por conseguinte,

[...] essa espécie de racionalidade subtrai à reflexão a contextura de interesses globais da sociedade – ao serem escolhidas as estratégias, empregadas as tecnologias e organizados os sistemas -, furtando-a a uma reconstrução racional. Além disso, aquela racionalidade [a racionalidade instrumental] se estende apenas às relações que podem ser manipuladas tecnicamente, e, por isso, exige um tipo de agir que implica na (*sic*) dominação, quer sobre a natureza, quer sobre a sociedade. O agir racional-com-respeito-a-fins é, segundo sua estrutura, o exercício do controle. (HABERMAS, 1983, p. 314-315)

O regime capitalista, segundo Habermas (1983), mantém-se com o auxílio do conhecimento técnico-científico em expansão, pois este aperfeiçoa as forças produtivas. O processo gradual de racionalização da sociedade está relacionado ao progresso da ciência e da técnica, que redefinem constantemente os setores institucionais da sociedade e, através da instrumentalização do conhecimento, legitimam o capitalismo e sua dominação. Com o crescimento e melhoria das forças produtivas, a iniciativa privada passa a exercer funções que antes eram da alçada do Estado, marca indelével do neoliberalismo. E, para compensar as discrepâncias do capitalismo, esta sociedade adotou o Estado do Bem-estar, cujas metas seriam legitimar estas discrepâncias junto às massas populares proporcionando-lhes melhores condições de vida e a possibilidade de ascensão social.

A política capitalista, em seu esforço de legitimação, passa a investir cada vez mais na resolução de problemas técnicos, não havendo um interesse substancial no indivíduo ou em questões que pressupõem o diálogo. Neste patamar, as questões financeiras assumem um lugar de destaque nas preocupações do Estado, e este passa a dedicar cada vez mais recursos à resolução de questões de ordem técnica.

Refletindo sobre a sociedade industrial moderna, Gonçalves (1999) também lança críticas pertinentes. Segundo a autora, no âmbito desta sociedade, como a racionalidade instrumental interfere no campo da racionalidade comunicativa, as questões que fomentam valores, referentes às necessidades sociais e fundamentadas na interação, são simplesmente silenciadas, furtadas à reflexão da comunidade. Dessa forma, não convém questionar a ética das normas institucionais vigentes, mas se elas são eficazes para a solução de questões práticas. A supressão do diálogo na resolução de problemas práticos da comunidade gera como efeito a alienação de seus membros. Donde se conclui que

a penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento – que estão na base dos problemas sociais.

(GONÇALVES, 1999, p. 131)

Habermas (2003, p. 164) afirma que “as interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas ou instáveis”. Existem, assim, duas orientações a serem consideradas: a que se volta para o entendimento mútuo e a orientação para o sucesso. A primeira orientação pressupõe o diálogo, por meio do estabelecimento de um acordo obtido graças a uma ação comunicativa. Entretanto, quando os indivíduos se inscrevem na segunda orientação, eles buscam atingir suas metas competindo entre si.

Agindo de acordo com a orientação voltada para o entendimento mútuo, o indivíduo é capaz de somar suas ações às do outro, não havendo isolamento no exercício do poder. A partir do exposto, Habermas (1983, p. 321) formula o conceito de agir comunicativo nos seguintes termos:

[...] entendo por *agir comunicativo*³ uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por *normas* que valem *obrigatoriamente*, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Normas sociais são fortalecidas por sanções. Seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente.

Habermas compreende o agir comunicativo enquanto processo circular, no qual o ator social compreende suas facetas simultaneamente: por um lado, ele é um agente que domina

³ Grifos no original.

ações imputáveis aos demais, e, por outro, ele é o produto de sua formação social, assentindo a todos os valores e atitudes por ela validados. O agir comunicativo baseia-se nas normas sociais como regras que orientam a ação. A linguagem, em seu caráter intersubjetivo, orienta os agentes na resolução de problemas através do diálogo. No âmbito das normas sociais, as expectativas recíprocas de comportamento dos agentes residem na necessidade de que estes interiorizem seus papéis e mantenham as instituições. A violação das regras de conduta social implica a aplicação de sanções. De acordo com o filósofo alemão, é através da linguagem, por meio do recurso da argumentação, que a legitimação dos valores é alcançada e a participação social abandona a configuração alienante conferida pela empresa capitalista.

A partir da racionalidade comunicativa, o indivíduo se emancipa, libertando-se da dominação do agir racional-com-respeito-a-fins por meio da ampliação da comunicação. Todo o processo de compreensão do indivíduo depende de sua socialização. Para Habermas, a solução dos problemas sociais reside no resgate da racionalidade comunicativa em esferas permeadas pela racionalidade instrumental no âmbito das questões práticas, redefinindo os parâmetros da sociedade contemporânea e devolvendo ao homem sua subjetividade.

4. O agir comunicativo e o ensino de língua portuguesa no Brasil: por uma abordagem crítica da vida em sociedade mediada pela linguagem

Segundo Gonçalves (1999), a atomização do conhecimento é fonte de grande preocupação por parte dos educadores, em virtude de ela gerar como efeito no currículo escolar uma visão fragmentária do real. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, percebemos que na escola a disciplina se subdivide em vários domínios epistemológicos menores, como leitura, redação, gramática, literatura brasileira, interpretação textual e oratória, geralmente possuindo diferentes professores para ministrá-los. Como na maioria das vezes esses domínios epistemológicos são abordados pelo professor como sendo independentes entre si, o aluno não consegue estabelecer uma relação entre eles e enxergar a língua em perspectiva.

A fragmentação curricular, defende a autora, além de causar isolamento entre os professores, dificulta a participação do aluno na vivência social de forma ativa e crítica, pois ele se volta para a aquisição de técnicas e procedimentos para atender à demanda daquele domínio epistemológico específico, criando automatismos – e perdendo a noção do todo que constitui o processo ensino-aprendizagem. A escola, enquanto instituição, reproduz os parâmetros sociais em seu microcosmo, valorizando o domínio da ciência e da técnica e instrumentalizando conhecimentos. O objetivo desta instituição escolar é justamente inteirar o aluno do conhecimento técnico-científico produzido pela sociedade ao longo do tempo. E, ao reproduzir em sua estrutura o modelo capitalista de produção, a escola se fundamenta no agir orientado para o sucesso, gerando competição, isolamento e exclusão.

O conceito mesmo de educação vigente nas escolas em sua maioria não promove a reflexão e a criticidade, instigando os alunos a, através da aquisição do conhecimento, formar a sua própria opinião. Ao contrário, o que o ensino tem fomentado, em consequência da ideologia do sucesso, tem sido uma educação baseada na correspondência à demanda de domínios isolados do conhecimento, que devem ser assimilados pelo aluno e demonstrados por ele *ipsis litteris* no momento da avaliação, numa perfeita expressão do conceito de educação bancária, proposto por Paulo Freire. Assim, o ponto de chegada do ensino como um todo deixa de ser a aquisição de conhecimento em si, mas a obtenção de uma nota satisfatória, que encapsulará o indivíduo em seu êxito ou em seu fracasso.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, a questão assume uma relevância especial. Língua é poder, e o seu domínio é fundamental para o exercício pleno deste poder. A comunidade escolar elegeu o gramático como o seu perito, recorrendo aos comandos paragramaticais como verdadeiros magos da língua, e condenando os usos (e toda a prática cultural e o trabalho social) de comunidades inteiras, por meio da atuação das políticas de fechamento no tratamento conferido às questões de língua. No domínio da racionalidade instrumental, a escola acaba concluindo que é mais importante o aluno dominar as regras gramaticais e produzir textos adequados a estas regras do que ser capaz de compreender a língua em uso e produzir textos que, embora possam apresentar inadequações episódicas com relação à

ortografia e à regência verbo-nominal, por exemplo, mostram-se perfeitamente adequados às especificidades do gênero textual solicitado.

Este ensino acrítico de Língua Portuguesa encontra suas bases na própria conjuntura social vigente. Enquanto sociedade industrial moderna, o agir racional-com-respeito-a-fins também exerce influência na instituição escolar, disseminando uma concepção utilitarista e pragmática de ensino, pautada muito mais no enculcamento de conceitos do que na preparação do indivíduo para uma participação social crítica, reflexiva e engajada. O que verificamos atualmente na escola é que a racionalidade instrumental está atuando no espaço de pertinência do agir comunicativo, suprimindo o diálogo. Prova disto é, por exemplo, a absoluta falta do que dizer expressa pelos alunos em suas produções textuais. Eles muitas vezes expressam o politicamente correto, ou seja, os valores prezados pela escola e pelo professor, apagando-se as marcas da subjetividade de quem escreve⁴.

Habermas (1983, 2003) nos alerta para o fato de que, somente através da linguagem, o agir comunicativo pode recuperar a relevância do diálogo na vivência social da comunidade. Através da argumentação, que pressupõe a criticidade, os indivíduos são capazes de legitimar seus valores, debatendo e refletindo acerca de princípios reconhecidos e referendados pelo grupo para reconhecer ou refutar um determinado valor social. Entretanto, a atual conjuntura social, ao destituir o agir comunicativo da esfera de interesses das questões práticas, silencia o debate, afasta o povo das decisões que lhe dizem respeito e institui a alienação como mecanismo de controle.

Habermas (1983, p. 326) argumenta que toda a infra-estrutura de uma sociedade surge “coagida pela modernização”. E a sociedade industrial moderna não está interessada na restituição do diálogo. Ela não endossa a formação de cidadãos críticos. Isto explica, a nosso ver, não apenas a conformação deficitária do ensino de Língua Portuguesa, falha em seu próprio objetivo de desenvolver a competência discursiva do aprendiz (BAGNO, 2003), mas principalmente o movimento ideológico de desvalorização do professor de língua materna.

O preocupante quadro atual do ensino de língua materna no Brasil finca suas raízes históricas a partir da década de 1950, quando, de acordo com Bezerra (2002, p. 42), os professores pertenciam às classes sociais mais abastadas, sendo intelectuais bem preparados para o exercício da docência, além de gozarem de autonomia para a preparação de seu material didático. A própria escola, nesta época, era voltada exclusivamente para os filhos desta classe detentora do poder, havendo uma sintonia entre alunos e professores do ponto de vista sócio-econômico e cultural.

Entretanto, a partir da década de 1970, as pressões das classes populares pela democratização da escola causam um efeito no mínimo dúbio no cenário da educação: a reivindicação pelo direito à escola de qualidade gerou uma espécie de popularização desta instituição, paradoxalmente comprometendo a qualidade do ensino: os professores não eram mais intelectuais da elite, mas indivíduos pertencentes a camadas sociais mais populares. A autonomia de antes cedeu espaço ao surgimento dos livros didáticos, já que os professores já não mais gozavam de uma formação acadêmica tão respeitável.

Com relação à clientela desta nova escola, houve uma miscelânea de interesses, na qual os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas tendem a sair perdendo, visto que as práticas de ensino continuam a privilegiar os interesses da classe dominante, detentora de um maior grau de letramento. E assim, a empresa capitalista dissimula suas verdadeiras intenções: “abre” as portas da escola para os mais pobres, ganhando, assim, a sua adesão, mas legitimam a dominação através da desvalorização do magistério e do comprometimento da qualidade do ensino.

Concordamos com Habermas, no sentido de centralizar na recuperação do domínio do agir comunicativo, baseado na orientação para o entendimento mútuo e no estabelecimento do diálogo, a melhor alternativa para a resolução das questões práticas que concernem a todos os membros da sociedade. Isto geraria uma nova conjuntura social, em que o indivíduo reassumiria

⁴ É desconcertante constatar que, muitas vezes, quando o próprio aluno não apaga as suas marcas de subjetividade do texto, o professor o faz, pois é preferível, na lógica do ensino de língua materna vigente, “higienizar” o texto, adequando-o à norma, do que investir no potencial expressivo da produção.

as rédeas da gerência de sua vida. Neste patamar, reserva-se ao ensino de Língua Portuguesa um papel fundamental: o de tornar possível, através do ensino da língua em uso e da argumentação como recurso lingüístico que favorece a reflexão, o debate e a criticidade, esta retomada subjetiva do homem. Uma perspectiva didática que consideramos válida para a consecução deste nobre objetivo, no âmbito do ensino de língua materna, é a proposta de Gonçalves (1999), que visa a implementar um ensino interdisciplinar, recuperando a visão epistemológica do todo e abolindo a fragmentação curricular.

O professor de português, nesta nova conjuntura social, também seria reinventado. Não obstante as dificuldades bastante específicas da prática docente⁵, que são elas mesmas produto do modelo social vigente, este profissional passaria a atuar como fator de mudança (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996). Por ora, acreditar na mudança como possibilidade concreta se configura como um dos maiores desafios dos docentes de nosso país. Entretanto, mediante o desgaste do modelo escolar atual, que reflete o desgaste da própria sociedade industrial, a mudança parece se tornar, se não inadiável, irreversível. A este respeito, Gonçalves (1999, p. 131) sabiamente considera que esta mudança só se tornará viável a partir do “desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, que embasa ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras”. Se se trata de uma utopia, somente o trabalho diário (e renovado) do professor que aceitar o desafio de restituir o diálogo em suas salas de aula poderá, a longo prazo, revelar.

5. Considerações finais

Habermas, em suas considerações, traça um perfil impressionantemente acurado da sociedade industrial moderna, dominada pelo agir racional-com-respeito-a-fins que, através da instituição da racionalidade instrumental, substitui a interação entre os sujeitos pela resolução nem sempre ética de questões técnicas, excluindo os cidadãos da tomada de decisões e da gerência consciente de suas próprias vidas. A atomização do conhecimento, o domínio do perito e a supressão do diálogo em prol de um domínio acrítico da ciência e da técnica são fatores que se fazem sentir dentro dos limites da escola, conforme se evidenciou ao longo deste artigo. Afinal, não podemos nos esquecer de que, enquanto instituição social, a escola se comporta como uma extensão da sociedade, reproduzindo em sua estrutura paradigmas caros à empresa capitalista.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a tendência apresentada, embora prejudicial para os alunos, mostra-se coerente com o projeto político-social da sociedade industrial moderna, valorizando a aquisição de domínios epistemológicos isolados e pretensamente independentes em detrimento de uma formação intelectual voltada para a criticidade e para a participação social efetiva. Endossamos a postura de Habermas, ao enxergar no conceito de agir comunicativo a saída para a reformulação da sociedade, para que esta devolva a subjetividade de seus membros e volte a conferir ao diálogo a sua forma fundamental de comunicação.

Acreditamos que a aplicação deste conceito ao ensino de Língua Portuguesa configura um projeto promissor para que este ensino supere o atual quadro de ineficácia e crise, para assumir uma nova (e necessária) fase de renovação, voltada para a formação de cidadãos críticos e capazes de reivindicar participação social. E para transformar em realidade um ensino renovado pela vivência do resgate da racionalidade comunicativa, o professor, e especialmente o de língua materna, desempenha um papel fundamental: o de se manter aberto à mudança, fazendo de sua prática um espaço de atuação instigante e desestabilizador.

⁵ A este respeito, consultar Paiva (2007).

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. (2003). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Orgs.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.

BEZERRA, M.A. (2002). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRASIL. (2000). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J. P. (1999). Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

CEREJA, W. R. (2002a). Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____. (2002b). Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC.

FOUCAULT, M. (1996). A ordem do discurso. 2. ed. São Paulo, Loyola. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). (2001). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. V. 2. São Paulo: Cortez.

GERALDI, J. W.; SILVA, L.L.M.; FIAD, R.S. (1996). Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 12, N° 2.

GONÇALVES, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: *Educação & Sociedade* n° 66, São Paulo.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationel*, t. et II., Paris: Fayard. In: BRONCKART, J. P. (1999). Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

_____. (1983). Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. & HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewald et. al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).

_____. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MENDONÇA, C. M. (2001). Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. V. 2. São Paulo: Cortez.

MOURA NEVES, M.H. (2002). Examinando os caminhos da disciplina lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores de português. In: _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP.

PAIVA, R. S. (2007). *Um olhar enviesado: a relação entre o professor de português e as teorias lingüísticas*. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB: Universidade Estadual da Paraíba. (No prelo).