

Instituição da disciplina português e constituição da identidade do professor de português: implicações teóricas e políticas

The establishment of Portuguese as a discipline and teacher identity formation: theoretical and political implications

Nilsa Brito RIBEIRO*
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: Nosso objetivo, neste texto, é discutir sobre as implicações políticas e teóricas que a instituição de objetos circunscritos à disciplina Português, ao longo de sua história no Brasil, traz para os sentidos da identidade do professor de língua materna. Com esta reflexão, procuramos situar a identidade deste profissional num contexto mais amplo dos processos de formação docente, processos que não se desconectam de projetos de sociedade e, por conseguinte, de universidade. Nossa atenção se volta, portanto, para o predomínio de um ou outro objeto desta disciplina em diferentes momentos históricos e políticos do país, assim como para a identidade de professor de Português subjacente a esse movimento, com o argumento de que não só o contexto interno produz mudanças na disciplina: as reconfigurações que uma disciplina sofre são também compatíveis com movimentos ocorridos na sociedade. Assim, a pergunta pelas mudanças de percurso do Português como disciplina, na redefinição de seus objetos, objetivos e métodos, vem acompanhada de uma reflexão que considera os elementos constitutivos da disciplina Português como construtos históricos que fazem parte da organização do conhecimento orientada pelo modo como a língua significa em cada momento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Português. Identidade do professor de Português. Texto. Gêneros.

ABSTRACT: Our aim in this text is to discuss the political and theoretical implications that the institution of learning objects circumscribed to the school subject “Portuguese” over its history in Brazil brings to the senses of mother language teachers identity. With this reflection, we situate this professional identity in a broader context of teacher education processes which are not disconnected from projects of society and therefore of university. Our attention turns to the predominance of one or another learning object in different historical and political moments of the country, as well as to the design of a conception of Portuguese teacher behind this movement. We argue that not only internal context produces changes in the subject, but rather the subject suffers reconfigurations that are also compatible with movements in society. Thus, questioning the changes in the course of Portuguese as a school subject, the redefinition of its objects, aims and methods, comes with a reflection that considers the elements of the subject “Portuguese” as historical constructs that are part of the organization of knowledge guided by the way language is conceived, in each historical moment.

KEYWORDS: Portuguese. Identity of Portuguese teachers. Text. Genres.

* Doutorado em Linguística, docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Marabá, Faculdade de Estudos da Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia (*campus* de Bragança) e Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (*campus* de Marabá). Marabá – PA – Brasil. Email: nilsa@ufpa.br.

Introdução

A reflexão aqui proposta foi motivada pela questão: “dá na mesma ensinar gêneros e trabalhar com textos?”, apresentada como tema orientador das reflexões produzidas durante o II Seminário: “Interação e Subjetividade no Ensino de Línguas”, realizado na Universidade Federal do Pará, em 2011.

A resposta provisória que procuramos ensaiar para tal pergunta produz o desdobramento de outra questão que é: qual a relação entre a instituição da disciplina Português e a constituição do professor de Português no Brasil? Ou seja, como a identidade do professor de Português se constitui na relação com os saberes instituídos enquanto objetos desta disciplina? Responder à primeira questão e ao seu desdobramento requer uma compreensão da formação docente em um contexto mais amplo, contexto que envolve o papel que as instituições de ensino superior têm ocupado na formação docente de modo geral, na definição de currículos e especificidades dos saberes de cada área de formação. Neste contexto da formação estão implicadas as especificidades do professor de Português.

Estudiosos constatarem que as demandas endereçadas à universidade, face à reestruturação da divisão social do trabalho e dos modos de produção, além de atribuírem à instituição universitária funções variadas, a têm levado a um processo de constante reconfiguração de suas práticas. Isso afeta os seus modos de produção de conhecimento, a seleção de saberes e técnicas, sempre balizados pela pressão externa de um mercado que busca, avidamente, o aumento acelerado da eficiência e da produtividade¹. A exemplo de tais reconfigurações, pode-se pensar nas formas de aceleração de cursos de graduação e pós-graduação; na adequação de propostas curriculares à redução do tempo médio de conclusão de cursos, nas novas exigências para fomento à pesquisa; na desigual repartição de recursos entre as universidades em geral e aquelas elevadas ao *status* de ‘centros de excelência’ etc. (RIBEIRO, 2005).

Uma reflexão sobre a formação do professor, de modo geral, e do professor de língua, de modo específico, deve levar em consideração estas condições sócio-históricas vivenciadas pela universidade moderna e como elas impulsionam a cada época configurações e reconfigurações dos papéis e dos perfis da formação que a instituição universitária define e orienta, em todas as áreas do conhecimento, a partir de valores e concepções que a regem, no interior da sociedade.

Pretendemos, portanto, discutir a instituição da disciplina Português e seus objetos, na relação com a constituição identitária do professor, sem perder de vista os condicionantes externos desta relação.

A reflexão que procuramos desenvolver se organiza em três partes. Na primeira, de uma perspectiva mais panorâmica da formação, focalizamos o contexto histórico e político a partir do qual a instituição universitária, no esforço de manter-se relevante face às demandas da sociedade, inseriu-se em um processo de busca constante de reconfiguração de suas práticas e especificidades. Novos saberes são circunscritos a cada campo de formação, em decorrência não só da produção de conhecimentos novos pertinentes ao campo, mas, sobretudo, de novos valores e especificidades demandados pela sociedade capitalista globalizada. Na segunda, voltamos o foco à instituição da disciplina Português e ao percurso de definição de seus objetos, assim como às implicações na constituição

¹ Santos (2000, p. 197) nos diz que a falta de coincidência entre as demandas endereçadas à universidade e a impossibilidade de respostas efetivas a tais demandas tem permitido que a instituição universitária seja “[...] constantemente confrontada, ora com a produção de excesso, ora com a produção deficiente de perfis profissionais, sem que as solicitações de profissionalização tenham o mínimo de estabilidade que permita esboçar uma resposta. Quando esta é tentada, o mais provável é que não atinja os seus objetivos ou até atinja os objetivos contrários”.

identitária do professor de língua materna. Na terceira parte, discutimos as implicações do trabalho com textos ou com gêneros discursivos, anunciado a partir dos anos 1980. Esta reflexão se encaminha mais especificamente para a problematização do deslocamento produzido do foco no ensino de texto enquanto prática para o foco no gênero alçado a objeto de ensino.

1 Desafios da formação docente

Na década de 1960, assistiu-se, em decorrência das transformações na divisão social do trabalho e no processo de produção, à democratização da universidade que abriu suas portas à entrada de um número crescente de alunos das camadas populares, trazendo à tona um conjunto de contradições e conflitos internos à instituição universitária (CHAUI, 2000).

Face à democratização do ensino, política e culturalmente falsa, mas quantitativamente verdadeira, a própria seleção muda de sentido. Se até pouco tempo ela traduzia um estado de fato, a saber, a relação da sociedade com a universidade que recebia somente uma elite, hoje, massificada, seus “mecanismos de controle” (FOUCAULT, 1971) se refazem, produzindo uma cisão no interior da própria instituição, de modo que “a cultura elaborada no passado pelo trabalho de uma minoria torna-se o instrumento de um desempate a ser operado nas massas estudantes” (CERTEAU, 1993, p. 105). Discutindo também sobre esta cisão produzida no interior da instituição universitária, Santos (2000) observa que o conflito se aprofunda na medida em que a universidade passa a conviver com dois mundos distintos em seu interior: o mundo da formação intelectual e o mundo do trabalho. Ou seja, a universidade, que historicamente privilegiou a formação da alta cultura, passou a desenvolver também a formação técnica e profissionalizante.

De acordo com Santos (2000), a universidade se vê, a cada dia, mais pressionada a atender às exigências do mundo do trabalho no que se refere aos tipos de formação profissional. Em resposta às demandas endereçadas, cursos supostamente mais atraentes ao mercado são criados pela universidade, à medida que outros desaparecem porque não mais necessários às demandas do mercado.

Desta forma, o compromisso da universidade não se esgota mais em ofertar uma formação profissional específica, mas consiste, entre outras coisas, em atender continuamente às demandas rotativas que o mercado apresenta. Nesse sentido, parece razoável dizer que a crise da universidade se aprofunda nesse espaço entre o que ela forma e o que a sociedade espera que ela forme, o que vai ocorrer também, em grande medida, no campo da pesquisa, uma vez que esta passa a sofrer cada vez mais exigências externas sobre o que pesquisar e em que condições pesquisar. Lembra-nos Geraldi (1997, p. 96) que

[...] na história, a própria emergência do profissional *professor*, resultado da divisão social do trabalho, acaba por produzir diferentes identidades histórico-sociais. Estas diferentes identidades respondem a diferentes interesses da sociedade na educação (no nível da definição de seus objetivos) e de diferentes condições técnicas com que se concretiza a atividade de ensino [...]. (GERALDI, 1997, p. 96)

As condições de ensino/aprendizagem necessárias à escola e exigidas por esta nova ordem trazem, portanto, implicações em relação à identidade profissional, às condições de trabalho e ao perfil de profissional. Aliados a estas novas exigências estão os saberes instituídos no interior de cada campo de formação, decorrentes de novos conhecimentos, valores e culturas, demandados pela sociedade produtiva.

1.1 Na instituição da disciplina português e de seus objetos, a constituição do professor de português

Conduzindo esta reflexão para as especificidades do professor de Língua Portuguesa, vale lembrar que a instituição desta disciplina escolar tem uma história, neste país, que não se desvincula dos processos complexos de constituição de identidades do profissional deste campo do saber e nem de como a sociedade passa a significar a língua em cada movimento da história.

A relação entre o professor e o conhecimento não se explica apenas por fatores internos à própria disciplina, aos objetos e métodos de ensino em si, mas, sobretudo, por fatores mais amplos de ordem histórica, política e ideológica (SOARES, 2000). Possivelmente, a atuação destas dimensões (histórica, política e ideológica) tenha mais peso do que a das dimensões internas na reconfiguração dos campos de conhecimento e profissional, sobretudo se atentarmos ao fato de que as exigências de natureza social, política e cultural, endereçadas à língua e à disciplina Português, começando com a nossa história de colonização, sempre estiveram na base das mudanças desta disciplina. Esta relação de sentidos entre conhecimentos que corporificam as propostas curriculares e as condições sócio-históricas que as propiciam nos orienta a ‘estranhar’ a familiaridade com que comumente têm-se concebido os objetos de ensino da disciplina Português e as mudanças ou substituições que eles sofrem em dadas condições históricas.

Assim, “uma perspectiva histórica que evidencie os fatores externos – de natureza social, política, cultural - nos fornece informações importantes sobre os processos de instituição do Português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional “professor de Português” [...]” (SOARES, 2000, p. 211). Sabemos que tal disciplina só passa a compor os currículos da escola brasileira ao final do século XIX, momento que coincide com a Independência do Brasil e em que se passa a definir um modo de a língua inscrever o brasileiro na vida social, compondo os elementos da identidade nacional, ou seja, com características específicas do Brasil, a língua se torna parte do processo de constituição de nossa nacionalidade (ORLANDI, 2002).

Se, antes do século XIX, as gramáticas portuguesas eram a referência para os estudos no Brasil, a partir do século XIX, gramáticos brasileiros passam a assumir a produção linguística e literária do país (intelectuais nem sempre formados em Letras). Mantendo a tradição da gramática latina, a disciplina Português fixa como seus objetos a gramática, a Retórica e a Poética. No entanto, à medida que se intensifica a ênfase nos estudos gramaticais, ao longo do tempo, reduzem-se consideravelmente os estudos da Retórica e da Poética, até transformarem-se em um apêndice das gramáticas atuais, com o caráter de estudos estilísticos. Passa-se, então, a exigir cada vez mais a correção gramatical, tanto na fala quanto na escrita, diferentemente do que prevaleceu no Brasil até a primeira metade do século XX, em que uma formação clássica foi herdada por uma elite, única parcela da sociedade com direito ao acesso à escola.

A partir de 1950, gramática e texto se aproximam, embora o segundo cumpra como principal função fornecer a base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais (RAZZINI, 2000). De acordo com Soares, neste período de reconfiguração do objeto de Português, “ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2000, p. 167). Em qualquer um dos casos, verifica-se o predomínio dos estudos gramaticais, de modo que o texto figura como espaço de identificação de elementos gramaticais e não como objeto de compreensão de sentidos possíveis.

Lembramos que a década seguinte (1960) é marcada por reivindicações e pela crescente entrada das camadas populares na escola, o que leva o Estado ao recrutamento de

um importante contingente de professores para atenderem a esta camada social. Com a entrada de um novo grupo de professores, em sua maioria sem a qualificação profissional exigida para atuar na docência, impõe-se a redefinição da identidade deste profissional. Se, antes, o professor assumia o controle da disciplina em que atuava porque tinha autonomia para planejar suas ações didáticas e selecionar os conteúdos a serem ensinados, neste novo cenário tem-se um professor dependente do conhecimento produzido e organizado por outro, cabendo-lhe tão somente a transmissão deste conhecimento. Este momento de precária formação do professor coincide com a entrada obrigatória do livro didático na sala de aula, tornando-se este não apenas o detentor do conhecimento a ser ensinado, mas também da organização deste conhecimento².

Uma análise da constituição identitária do professor de português deve levar em consideração este movimento de organização de manuais didáticos e de seleção de conteúdos em conjunturas históricas e políticas específicas. A entrada obrigatória do livro didático posteriormente a um momento em que o professor tinha autonomia para organizar a sua prática docente faz pressupor uma nova identidade de professor de língua materna. Numa análise histórica da concepção de professor como leitor presente no livro didático, Soares afirma que

Esse movimento histórico de alterações na concepção de professor como leitor, que se identificaria subjacente aos livros didáticos, certamente se revelaria correspondente ao movimento histórico da concepção do “professor” em geral: um professor que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão professor vai se transformando em trabalho e o profissional em trabalhador. Nesse quadro vai se dando ao longo do tempo, cada vez menos crédito às competências do professor de Português como leitor e às suas possibilidades de ser bom formador de leitores (SOARES, 2001, p. 33-34).

Na década de 1970, período de ditadura e de reforma da educação brasileira, desaparece a disciplina Língua Portuguesa e em sua substituição passa a figurar nos currículos da escola *Comunicação e Expressão*, com ênfase na variedade de textos. De acordo com Soares (2002), nesta abordagem, os objetivos de ensino da língua estão vinculados à capacidade do aluno de comunicar e receber mensagens pela decifração do código linguístico. Os livros didáticos, por sua vez, refletem esta concepção de linguagem que sustenta o ensino de língua: “Neles a gramática é minimizada [...] pela primeira vez aparecem em livros didáticos de Língua Portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos” (SOARES, 2002, p. 169-170). A partir de uma concepção de língua como instrumento de comunicação e compreensão, a ênfase agora está na eficácia da comunicação: comunicar bem e compreender bem para atender aos anseios desenvolvimentistas do país. Neste momento prevalece

Não mais a linguagem vista como gramática, porém em sua relação com o pensamento (fundamentos biológicos, cognição) e com o mundo (instrumento de comunicação) em variadas facetas que correspondem a diferentes modos de construir suas relações com outras ciências humanas, biológicas, matemáticas (ORLANDI, 2002, p. 207).

Neste contexto em que a linguagem passa a ocupar posição privilegiada no interior das ciências humanas, assistimos ao advento do estruturalismo na Linguística. Lembra Geraldi:

² Segundo Geraldi (1997, p. 117) “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso”.

E o programa moderno, que se inaugura numa leitura de Saussure, ofereceu-nos a possibilidade do estudo rigoroso de um objeto que se fechou em si mesmo – a língua. Em consequência, inspirada numa vontade científica, a Linguística se associou às metodologias próprias das ciências duras, especialmente a matemática e, mais recentemente, à neurologia (GERALDI, 2010, p. 25-26).

Numa reflexão sobre a contribuição da Linguística para o ensino de Português, Ilari (2004, p. 87) observa que, embora os resultados produzidos pela nova ciência sejam menores do que os esperados, é possível dizer que ela contribuiu para algumas atitudes teóricas e metodológicas em relação à língua, tais como: i) a atenção dispensada à língua portuguesa falada e escrita no Brasil, enquanto objeto de descrição; ii) o estímulo à pesquisa atenta ao registro e tratamento de dados, fornecendo material linguístico para outros estudos futuros; iii) deslocamento da ênfase no ensino tradicionalmente centrado na doutrina gramatical para fatos da língua, dentre eles o fenômeno da variação linguística. Analisando essa contribuição, Geraldi (2010, p. 104) acrescenta:

O aparecimento da linguística, [...] trouxe em seu bojo uma outra vontade de saber e transferiu para outros a autoridade para dizer a língua: enquanto os estudos tradicionais encontravam no escritor a forma de dizer, a linguística transfere ao falante a autoridade para ditar a forma do dizer, o que colocou a variação linguística em destaque, retirando-a dos escaninhos dos *provincianismos*, das *teratologias*, ou dos *vícios de linguagem* (GERALDI, 2010, p. 104).

Geraldi sugere que talvez se deva a esta ‘cientificidade’ externa da Linguística o que resultou em termos de ‘diretrizes’ para o ensino de Língua Portuguesa neste país. O autor observa que a perspectiva linguística subjacente a documentos que fornecem diretrizes ao ensino em níveis nacional e estadual faz, “pela primeira vez, se aproximarem democracia política e democracia linguística”, pelo menos em nível de declarações, lembra o autor, pois em nível das ações ainda prevalecem reações à diversidade linguística, trazendo à cena brasileira vigilantes de plantão da gramática normativa (GERALDI, 2010, p. 26).

Na década de 1980, em tempos de redemocratização do país, a Linguística aplicada ao ensino de língua materna passa a contribuir para a adoção de uma nova concepção de linguagem. Questões como a variação linguística, a compreensão e a produção textual etc. se tornam objetos de reflexão em alguns cursos de Letras do Brasil; passam a figurar em propostas curriculares que refletem tais preocupações, sobretudo nos grandes centros de algumas regiões; cursos de formação passam a ser ministrados a partir de abordagens linguísticas aplicadas ao ensino de português (GERALDI, 2010).

Após cinquenta anos da introdução da ciência Linguística nos cursos de Letras do país, é possível dizer que a partir da formalização de tratamento de seu objeto ela tem produzido outra discursividade que não a da norma e da correção gramatical (discursividade do gramático). No entanto, pode-se dizer também que uma mudança de concepção de linguagem que desloca o ensino centrado na descrição de uma gramática para a língua em uso só é possível com a linguística da enunciação e os estudos de discurso que, numa perspectiva diferente da do estruturalismo linguístico, colocam no campo da interação sujeito e linguagem. É também quando o texto adquire centralidade enquanto objeto de estudo e de compreensão, pois embora estivesse sempre presente no ensino de português, o texto atendia a outras finalidades e não propriamente era tomado como objeto de reflexão sobre a língua.

1.2 Da entrada do texto na sala de aula

Após quatro décadas de mudanças de atitude no ensino de língua, o que podemos dizer da identidade do professor de Letras? Que concepções de linguagem ainda vigoram no ensino de língua materna? Depois da entrada da Linguística da enunciação e de estudos de discurso no ensino de língua materna e da popularização dos estudos de gêneros, sobretudo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, uma década depois, o que se alterou no ensino de Língua Portuguesa? Que sentidos adquire o trabalho com o texto na sala de aula, hoje? O que significa uma discursividade presente hoje na escola sobre o ensino de gêneros discursivos, justamente num momento histórico e político em que a racionalidade técnica e a produtividade individual se impõem a qualquer gesto de produção?

Numa tentativa de problematizar estas indagações, muito mais do que apresentar respostas definitivas, podemos dizer que neste percurso de produção científica a respeito da língua e do ensino de língua materna, ancorada em uma nova concepção de linguagem, o saber da gramática, que sustentou as práticas de ensino de língua por muito tempo, tornou-se um saber desautorizado e o professor que detinha este conhecimento passou a enfrentar o dilema de continuar transmitindo um saber gramatical desautorizado ou de se submeter à exigência de novos saberes. Alguns professores, temendo a força da exclusão, aderem sem reservas às novas propostas de ensino orientadas por uma nova concepção de linguagem, mesmo desconhecendo os fundamentos teóricos que sustentam tais propostas, enquanto outros, desconfiados da eficácia das novas propostas, resistem às mudanças e não reconhecem o ensino de português fora da doutrina gramatical.

A partir dos anos 1980, os estudos linguísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa, centrando o foco na língua em uso, passam a requerer do professor um novo saber e uma nova relação com o ensino e a aprendizagem de língua. Não concebendo a língua com um dado fechado em si mesmo, estas teorias apoiam-se na compreensão de que tanto a leitura quanto a produção do texto devem resultar de um projeto discursivo que demanda a mediação do professor enquanto coenunciador. Produz-se, assim, um deslocamento importante do enfoque nas categorias gramaticais para as categorias de texto e de discurso. Além da atenção dispensada por estas teorias à situação imediata e ampla da produção do texto/discurso, a Linguística de Texto forneceu aportes teórico-analíticos importantes ao ensino de língua materna com conceitos de textualidade responsáveis pela organização interna ao texto. No campo do discurso, a materialidade textual é tomada na sua relação com as condições de produção imediatas e mais amplas, identificadas com formações sociais e ideológicas (GERALDI, 2010).

Pesquisadores adeptos destas novas teorias proclamaram a ênfase no texto, encarado como trabalho e não como a pura aplicação de regras gramaticais:

Penso que o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que as crianças desenvolvam uma competência discursiva marcada por bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de texto é um *trabalho* que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas (CITELLI, 2001, p. 33).

No entanto, não foram poucos os desafios enfrentados por aqueles professores que assumiram os riscos na sua sala de aula, tentando romper a tradição na qual foram formados até então predominante no ensino de língua materna. Lançando-se ao campo moveção do trabalho centrado nas práticas dos sujeitos da linguagem, o professor enfrentou muitos dilemas e conflitos com sua nova prática. A autora, abaixo, relatando

uma experiência de formação e de pesquisa sobre tentativas de desenvolvimento de um trabalho docente centrado no texto, nos dá a saber o seguinte:

Consciente da ineficácia do ensino de língua materna que excluía a reflexão no trabalho com a língua e sobre ela, mas sufocada por determinações que constringem a possibilidade de assumir-se como sujeito de sua prática docente, a professora encontra dificuldade em efetivar a ruptura com o modelo tido como tradicional, retornando a ele cada vez que a opção metodológica lhe traz insegurança (CITELLI, 2002, p. 170).

Apesar dos avanços, deslocando-se da gramática ao texto e ao discurso, seria um equívoco considerarmos que esta guinada teórica em relação a uma concepção de linguagem, uma vez transposta aos cursos de formação inicial e continuada, tenha produzido os efeitos necessários para uma guinada na compreensão e prática pedagógica do professor de língua materna, condizente com o que se vinha anunciando como nova concepção de ensino de língua materna. Talvez o efeito mais evidente tenha sido o reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de pertencerem a uma nova discursividade sobre o ensino de Português, antes centrado em categorias gramaticais, agora, com ênfase no texto, até mesmo para não ser considerado fora de um conhecimento atual, legítimo. Em nome da atualização do professor e do pertencimento a uma nova “ordem do discurso”, é preciso anunciar a centralidade dispensada ao trabalho com a produção de textos para não parecer aos demais colegas um professor ultrapassado.

Ao longo destas décadas, é certo que o anúncio de que o texto deve ser ponto de partida e de chegada, no trabalho com a linguagem na sala de aula, produziu um movimento do professor em direção ao texto, mesmo sem os aportes teóricos que orientem a prática com este objeto em sala de aula. As tentativas são diversificadas, algumas ainda bem próximas das antigas redações; outras enfrentam o desafio de olhar para o texto do aluno e dele extrair o que ensinar, mesmo com um olhar ainda muito direcionado para a superfície do texto.

Para ilustrarmos a realidade do trabalho com o texto na escola, recorremos aos dois recortes abaixo, extraídos de duas aulas de Português gravadas e transcritas durante a realização de uma pesquisa em escolas básicas de um município do estado do Pará, no período de 2008 a 2009, através do subprojeto de pesquisa “Discurso e Ensino: o heterogêneo da Linguagem”³:

[1]

PA ...aqui olha... a quinta questão... faça uma composição sobre uma festa junina ((incompreensível))

A48 – eu sei tia eu sei que nem ...

PA – faça uma composição sobre a festa junina falando sobre a festa junina... fale sobre a fogueira...

A48 – a.: na prova né?

PA – é... fale sobre a fogueira... da quadrilha... do amendoim... da torrada... do quentão e do perigo dos foguetes e balões... dê nome aos personagens que você inventar ...

(...)

³ O subprojeto integrou o Projeto “Avaliação e Reorientação Metodológica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Marabá” (PROINT/UFPA- MRB0700372C) e tinha como objetivo analisar sentidos da prática docente do professor de língua materna.

[2]

P – eu estou pedindo pra vocês refazerem o mesmo texto tá? E:: quando eu estou escrevendo... eu escrevo... ponho tudo no papel... tudo... tudo o que vou pensando eu vou escrevendo.... depois... depois... eu releio o que eu escrevi... aí eu vou observar... aquilo... que sai palavra... sai coisa e:: que eu não tinha entendido naquele meio ali... ou então... palavras que são desnecessárias... ou seja... repetição... isso eu só percebo quando eu faço a releitura... então... vocês fizeram o quê?... Eu não sei se vocês fizeram a releitura daquele texto... desses textos... eu já li... leiam jun... leiam de novo o texto de vocês... olha eu... eu encontrei VARIAS palavras... aí você vai olhar... o que que a professora grifou no meu texto?... Por que ela circulou essa expressão?... ela tá dizendo que isso aqui já foi dito... mas onde que está dito? Perceba... faça a leitura pra você perceber... tá?... Esse texto tá ruim? Não presta?... Não... como é que vocês tem ideia... porque antes de nós escrevermos....

A2 – Professora... Professora...

P – Atenção... nós vamos pegar as nossas ideias que tivemos que trabalhar para pensar e jogar fora?... NÃO... vamos melhorá-las... e pra se fazer um bom texto a gente escreve e reescreve... quantas vezes necessário for... até ficar bom... tá?... Então o que eu estou querendo... a aluna me perguntou... professora... eu posso fazer outro texto?... Eu quero que vocês melhorem esse aí... depois você faz outro... se outro dia você quiser fazer... fazer um poema... fazer um poema sobre a rosa ou então algum outro texto... sobre outro assunto... eu aceito... tudo bem... mas hoje eu quero vocês melhorando seu texto...

No primeiro recorte, o trabalho com texto é bem próximo das tradicionais redações, desenvolvidas a partir de um único tema, geralmente datas comemorativas. Para o aluno (porque também para a escola!), a finalidade do texto é a avaliação do professor, (A48 – eu sei tia eu sei é que nem .../ a:: na prova né?). Neste sentido, não importa o tema a ser discorrido; o interlocutor a quem se dirige o sujeito que escreve; as estratégias adotadas para levar adiante o *projeto de dizer* etc.; o que se espera é que depois de tantas informações transmitidas acerca de uma metalinguagem, o aluno seja capaz de produzir textos coesos e coerentes, inclusive sem a mediação do professor, pois este participa apenas do produto (na condição de aferidor) e não do processo.

No segundo recorte, embora a mediação do professor pareça mais próxima de uma aposta numa proposta pedagógica que concebe a particularidade do trabalho com a escrita, a partir da reescrita do texto, é possível ver que esta mediação ainda se dá com base em uma representação de escrita perfilada, uma escrita imaginada eficiente (olha eu... eu encontrei VARIAS palavras... aí você vai olhar... o que que a professora grifou no meu texto?... Por que ela circulou essa expressão?... ela tá dizendo que isso aqui já foi dito... mas onde que está dito? Perceba... faça a leitura pra você perceber... tá?... Esse texto tá ruim? Não presta?... Não... como é que vocês tem ideia... porque antes de nós escrevermos...).

Ainda que as duas aulas tomem o texto como objeto de trabalho, é possível dizer que as professoras concebem a produção de texto como preparo para que o aluno venha a produzir bons textos, futuramente, descartando qualquer atenção às investidas do sujeito, enquanto traço de sua relação subjetiva com a linguagem.

Após quase quatro décadas de anúncios das teorias linguísticas sobre o trabalho com a língua em uso, centrando a ênfase no texto⁴, enquanto objeto de reflexão, Geraldi (2010) observa que, nos dias atuais, há fortes indícios de volta aos estudos da gramática normativa, como parte de um projeto de sociedade e de ciência que sustenta este movimento.

Infelizmente, pelos indícios que pipocam de vários lugares, é possível perceber atualmente que um movimento de recrudescimento da correção gramatical está em gestação. Ou se não, vejamos: (a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer; (c) a reclamação dos estudantes de letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguísticos – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos os instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais: a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades (GERALDI, 2010, p.113-114).

Ora, sabemos que este movimento de retorno às exigências da correção gramatical tem historicamente funcionado como modos de rerear e interditar discursos (FOUCAULT, 1971) em consonância com um projeto de sociedade que seleciona e concentra saberes em nome da exclusão de outros. O ensino de língua materna, por muito tempo se coadunou com este projeto, perfilando aprendizes sob a fixação do que é instável.

Mas a partir de 1996 a teoria de gêneros chega à escola. Seguindo a chave bakhtiniana segundo a qual são as esferas de atividade humana que orientam o tema do discurso, assim como a sua materialização linguística e o seu funcionamento discursivo, faz-se necessária a pergunta: como a escola – tão afeita à estabilização e à contenção dos acasos – tem encarado o trabalho com os gêneros? Passaremos a esta reflexão, a seguir.

2 Uma leitura dos gêneros, deslizos para a fixação da estabilidade relativa?

A proposta de trabalho com o texto, sob a orientação do conceito de gênero, tal como formulado por Bakhtin e seu Círculo, responde a uma concepção que põe em relação o dizer e o fazer, o discurso e a ação humana, o que implica que nenhum enunciado se produz no vazio, acima das relações de interação instituídas socialmente, ou seja, todo enunciado carrega em si as marcas das atividades sociais que o geraram; como estas estão em constante dinâmica, os enunciados ou gêneros refletem esta mobilidade, mesclam-se com outros, desaparecem para dar lugar a outros gêneros, reaparecem. A mobilização de um tal conceito requer, portanto, o trabalho de escrita voltado para finalidades individuais e coletivas.

A partir de 1996, com a reforma do ensino, assistimos à popularização da teoria de gêneros de discurso formulada por Bakhtin, ou como prefere Faraco, uma “apropriação epidêmica de seu conceitual” (FARACO, 2009, p. 125), justamente num contexto sócio-político em que o modelo de sociedade vigente, apoiado nos aspectos utilitário e produtivo, aprofunda a exclusão social. Ou seja, a competência textual parece ser a tônica dos documentos oficiais ao dar destaque ao trabalho com o texto na sala de aula.

⁴ Com isso não se quer dizer que antes o texto não estivesse presente na sala de aula; embora presente, nem sempre ocupou a centralidade nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, conforme discutimos acima.

Infelizmente, mesmo nas experiências pedagógicas que se anunciam mais profícuas quanto à apropriação e aplicação do conceito, a apropriação tem se dado muito mais por meio da leitura formal do gênero do que pela sua inerente dinamicidade correspondente à complexidade das esferas sociais em que os gêneros são produzidos.

Examinando livros didáticos de Língua Portuguesa, publicados no período de 2000 a 2010, observamos que a pluralidade de textos decorrente dos diferentes modos de perceber e compreender o mundo, tal como anunciada, antes do *uso inflacionado do conceito* – numa feliz formulação de Faraco (2009) –, é contida em nome de modelos de gêneros a serem treinados com base na repetição. Neste exame de livros didáticos, deparamo-nos com propostas de ensino que priorizam um único gênero a ser trabalhado durante todo o ano letivo, nas três séries do ensino fundamental, permeando todas as unidades de ensino do livro. Além da fixidez em um único gênero, o trabalho é focalizado, sobretudo, na sua estrutura e menos nos aspectos que remetem às condições imediatas e mais amplas das esferas sociais propiciadoras do gênero em questão.

Desta forma, descartam-se os processos de produção discursiva que têm origem nas atividades humanas e ontologiza-se o gênero; deslocam-se das práticas propiciadoras de aprendizagem para o ensino das estruturas formais do gênero. Se, agora, o reconhecimento não é mais das regras e nomenclaturas definidas pela Gramática Normativa, exercitam-se os gêneros sem os vínculos com as condições concretas que lhes dão existência, priorizando os modelos, as formas repetíveis, em detrimento dos processos criativos, da inscrição singular do sujeito em seu texto. Permanece, em boa medida, uma concepção de língua, antes estacionada em dada ordem sistemática, agora presa a estoques formais de gêneros previamente objetivados.

Assim, o que na teoria de gênero formulada por Bakhtin e seu Círculo se configura como processo, transposto para a objetivação da sala de aula, passa à categoria imanente. A relação intrincada e tensa entre os gêneros e as práticas sociais que os engendram, assim como os processos de inscrição e de criatividade do sujeito que escreve/fala, é colocada em suspenso.

Desconsideram-se o processo de construção da própria língua que passa pelas condições sócio-históricas de organização social e das suas formas situadas em esferas de organização da vida humana, para então chegar ao estudo das formas linguísticas. É com base nesta sequência que Bakhtin/Voloshinov apresenta sua proposta metodológica para o estudo da língua:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas) depois a comunicação e as interações verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência das interações verbais, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua) (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 124)⁵.

Bakhtin mesmo já nos preveniu de que a heterogeneidade funcional dos gêneros não poderia levar à ideia da impossibilidade de seu estudo. No entanto, ainda presa à tradição científica de fixação de modelos universais a partir dos quais se possa “esquadrinhar” a realidade a ser estudada, ao se propor ao trabalho com o gênero, a escola não hesita em sufocar as práticas vivas sob o manto das formas rotineiras de exercitação de modelos. Afastando-se da tradição gramatical, o ensino de Português encontra repouso na normatização do gênero. Como nos diz Geraldí:

⁵ 1929 é a data da primeira edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; 1988 é a data da publicação brasileira consultada.

Desta forma, encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranqüilidade, ampliando sua extensão para além do sistema lingüístico a que reduziu as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos (GERALDI, 2010, p.80).

Da consideração do autor, é possível falar de uma distinção entre o trabalho com texto a partir das contribuições da Linguística, a partir da década de 1980, e a transposição pedagógica do conceito de gênero para o ensino de língua materna, quase sempre desvinculada das práticas sociais.

A aposta no trabalho com o texto, dadas as condições de sua produção (relação interdiscursiva, relação entre interlocutores, a temática, o estilo do gênero, o estilo individual, efeitos de sentido etc.), aponta para a assunção de uma responsabilidade do sujeito que escreve comprometido com idas e vindas que imprimem em seu texto “marcas” do processo de autoria⁶. No outro polo da interlocução, aposta-se de igual maneira na mediação do professor que, como coautor, toma os conhecimentos produzidos pelo aluno como ponto de partida para a proposição de novos conhecimentos. Uma proposta de ensino centrada na heterogeneidade de textos abre-se à pluralidade de interesses de uma turma, por isso a aposta não é na didatização de um gênero a ser treinado, mas na possibilidade de cada um, refletindo sobre o vivido, produzir textos a partir da relação com outros textos já lidos e produzidos. Aposta-se na possibilidade de o aluno dizer sua palavra, enquanto sujeito que entra na cadeia de discursos, não apenas para ser mais um integrante da sociedade das letras, mas para nela poder dizer palavras outras que não apenas as palavras autorizadas numa dada ordem.

Assim, há textos a serem lidos, consultados, tomados como referências, por isso mesmo, há sempre possibilidades novas de dizer o já-dito, não modelos a serem estritamente reproduzidos, apenas para responder eficientemente a demandas da racionalidade técnica.

Conclusão

O sucinto percurso que fizemos do Português como disciplina procurou evidenciar, como anunciamos na introdução deste trabalho, que a definição de objetos de ensino não responde apenas a determinações internas à própria disciplina. Por conseguinte, a identidade do professor se constitui neste movimento de instituição de saberes.

A reestruturação da divisão social do trabalho e dos modos de produção tem afetado os modos de produção de conhecimento, as formas de seleção dos saberes, sempre balizados pelo aumento acelerado de eficiência e produtividade. A identidade do professor de língua portuguesa, nesta conjuntura, tem sofrido os revezes das realidades que impulsionam a cada época configurações e reconfigurações dos papéis e perfis da formação em todas as áreas do conhecimento, a partir de valores e concepções que regem as relações sociais e os modos de produção.

Tomamos como foco de discussão, os processos de instituição dos objetos de ensino de Língua Portuguesa, predominantes em determinados contextos sócio-históricos da educação brasileira. Dos estudos da gramática ao trabalho com o texto, observamos que este sempre se fez presente na sala de aula, mas com objetivos e focos distintos. Com os estudos enunciativos, o texto passa a ocupar centralidade no ensino de língua materna,

⁶ “Assim, do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (ORLANDI, 1996, p. 80).

sobretudo, a partir de 1980. A partir de uma leitura da teoria de gêneros de Bakhtin, o ensino de gêneros passa a adquirir centralidade em documentos e diretrizes oficiais. A questão a que nos ativemos foi sobre o que aproxima e o que distingue a proposta de ensino de língua materna veiculada nos anos 1980 e as recentes abordagens do ensino de gêneros.

A reflexão que se vem encaminhando sobre o trabalho com texto e a recente proposta de ensino de gêneros é que, supostamente superado o ensino centrado na doutrina gramatical, a teoria de gênero – na forma como foi transposta para a sala de aula, cuja ênfase recai na estabilidade e na estrutura do gênero – perde a radicalidade proposta por Bakhtin e seu Círculo, que é estudar a língua na tensão das relações sociais, tomando a vida e a cultura como referências das práticas de linguagem presentes na e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1988.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Contexto, 2001.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogos: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1971.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: BENTES, A. C. ; MUSSALIM, F. (orgs.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92.
- ORLANDI, E. P. *A Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- RAZZINI, M de P. G. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. UNICAMP/IEL, 2000.
- RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2005.
- SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 187-233.
- SOARES, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor. In: MARINHO, M (org.). *Ler e navegar: espaços e percurso de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

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

SOARES, M. B. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza: UFC, v. 1, p. 211-218, 2000.

Recebido em outubro de 2011.

Aprovado em dezembro de 2012.