

ENSINO E ESTÁGIO: PRÁTICAS URGENTES

Agostinho Potenciano de Souza*

(comunicação oral –
GT de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)

Brinca na poeira, brinca!
Aprecio a tua presença só com os olhos.
Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
Fernando Pessoa (Alberto Caeiro)

Resumo: Para propor uma reflexão sobre os destinos da profissão de Professor de Português em suas práticas, este artigo entrelaça, no modo narrativo, o histórico da disciplina Língua Portuguesa com o percurso do narrador, como professor dessa disciplina, ancorando seu fazer e pensar em alguns mestres. Contar o percurso, tanto o da disciplina, quanto o do professor, acompanhado de reflexões sobre o fazer profissional, tem por objetivo registrar um tempo histórico e suas ofertas e escolhas e, com isso, sugerir aos profissionais da área um posicionamento crítico e produtivo no seu trabalho. A metodologia da exposição é um estudo histórico da disciplina (SOARES, 2002; RAZZINI, 2001), uma narração da experiência de professor de Língua Portuguesa e a apresentação das ideias básicas (BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1984; BRITTO, 1997) que fundamentam o saber sobre o ensino de Língua Portuguesa. A discussão teórica apresentada por esses autores aponta nova direção no modo de ver a disciplina: em quase um século de existência, a disciplina Língua Portuguesa foi objeto de diferentes olhares, predominando o olhar do ensino da língua padrão; mais recentemente, esse olhar volta-se para o predomínio de práticas de leitura e de escrita, porém, essa virada conceitual do trabalho do professor ainda não é um fazer generalizado. Como resultado, este artigo mostra que as práticas de leitura e de escrita é que constituem o saber necessário para as atividades diárias do cidadão e propõe que o professor desta disciplina faça um histórico de práticas de ensino que se constitua a partir de projetos de leitura e de escrita, predominantemente.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Formação profissional. Leitura. Escrita.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIA

Contar uma experiência é como ver a coisa pela primeira vez. É mais que trazer informação, é algo mais do que conhecer sem nunca ter visto pela primeira vez, é modular o que viu com a sabedoria. Por isso, o narrador de uma experiência traz um convite, talvez um apelo, para que aquele que ouve também tenha a sua experiência e o que contar.

Tornar-se um narrador, escapulindo do aspecto jornalista, que busca apenas(!) transmitir a informação; fugindo do tom do narrador de romance, com seu papel de falar de maneira exemplar ao leitor; é contar como quem busca oportunidade de troca de experiência, deixando a marca das próprias mãos, como Benjamim sugere sobre o narrador das histórias orais:

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIM: 1994. p. 205)

Colocar as mãos e os olhos no próprio trabalho de professor, como um artesão cuidadoso com a argila, ou com o tecido, ou com a madeira, ou com outra matéria prima, tornando essa experiência uma narrativa é meu intento com este texto. Será necessário envesgar um pouco essa metáfora “a mão do oleiro na argila do vaso”, logo de início, porque pessoas não são simples argila de artista nenhum. Mesmo assim, a argila desse texto é feita de muitos componentes, ideias sobre seus conteúdos, teorias do papel mediador do docente, condições práticas para o e exercício docente, condições da escola e dos alunos – tudo isso torna-se matéria para o narrador, que aguarda um leitor cooperativo, de alguma forma ligado ao tema. O cuidado artesanal, então, será com as palavras, estas que fluem, escorregam e provocam sentidos a mais, e a menos, do que intencionamos com as mãos que as produzem.

Fazer um percurso narrativo é como contar a viagem feita, com os olhos brilhando pela humilde epopéia de ter vivido tantos fatos, convivido com tantas pessoas e ter chegado aqui, tendo muito para contar. Talvez mais pelas ideias vividas que pelos fatos em si, estes só fazem força real para os que possuem raízes nesse mesmo campo de ação. As ideias, porém, é que movem mais palavras, tanto as próprias quanto as alheias. O ganho que transborda é uma organização, uma espécie de mapa de caminhos percorridos por mim e por muitos outros

professores, cuja história também vou narrar de alguma forma, artesanalmente:

O grande narrador terá sempre suas raízes no povo, em primeiro lugar nas camadas artesanais. Mas assim como essas abrangem os artífices camponeses, marítimos e urbanos, nos mais diversos estágios do seu desenvolvimento econômico e técnico, também se graduam muitas vezes os conceitos, nos quais é transmitido o resultado de sua experiência. (BENJAMIM: 1994. p. 214)

De fato, um professor é um artífice, pois possui o desafio de encontrar, em cada sala de aula, alunos diferentes dos alunos da outra sala, dos alunos do ano anterior. E, sabemos muito bem, em cada turma os alunos não são nem um pouco iguais... Entretanto, não é este conceito de artífice que a maior parte dos fatos de hoje possibilita ao professor. Sob o comando de programas, de livros ou apostilas didáticas que o incumbem de executar tarefas, quase como a de um operário de linha de montagem, cujo resultado deve ser visto em notas e escores de mérito, a arte de ser professor está definhando, para que tenham lugar instrutores de alta produtividade.

Essa situação, somada a outras circunstâncias muito negativas para o exercício do trabalho do professor, tem provocado um mal-estar na educação, com uma cadeia de efeitos catastróficos: menor demanda nos cursos para licenciatura, problemas graves de saúde, estado de *burnout*, fracasso e evasão escolar. Talvez esse tédio seja, como fala Benjamim, uma razão de haver ouvidos que querem escutar histórias de professores:

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente relacionadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas, ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (Benjamin: 1994, p. 204-205).

A possibilidade de recepção, de alguém que fia e tece enquanto ouve a narrativa, é ainda o que move o contador de histórias, pois com elas o pássaro do sonho poderá dar vida às suas próprias experiências e terá, no futuro, o desejo de contar a sua viagem, como seu sonho foi se construindo em ações, em envolvimento de pessoas que caminharam junto. Fabricar a voz, não como a primeira, mas como a que retoma muitas antes, e apontar práticas urgentes, argumentar sobre as ricas possibilidades, bastante diferentes das que estão em curso,

é uma força para elevar o lugar social dessa profissão à qual se juntarão, certamente, mais vozes.

A noção de experiência, um conjunto de saberes que constituem cada ser humano, pede complementação com a de vivência. Estudando essas noções em Benjamin, Pereira (2006) conclui que é tarefa da educação “saber distingui-las, a fim de transformar as vivências em experiências”. Para isso, resume essa relação:

O espaço da experiência é, como se observou, o campo de surgimento e aparecimento daquilo que Benjamin acreditava ser o verdadeiro: a ideia. Essa experiência, a da idéia, que é clarificada por intermédio da reflexão através de sua formulação na narração, incorre na transmissão de um tipo de saber ilimitado e potencial, a *Erfahrung*. Em outras palavras, toda vivência quando conectada à ideia torna-se experiência. A idéia ilumina, expande, redimensiona o acontecimento. Ela é a chave para a compreensão e experimentação do passado, do presente e do futuro. A ideia é origem, começar sempre novo e nunca de novo (não se repete, não redundando em sentido; a idéia como sendo origem produz novos e intermináveis sentidos). (PEREIRA: 2006, p. 74)

A correlação entre os dois conceitos será o percurso dessa história, pois o caminho percorrido foram vivências conectadas em diálogo com muitas ideias lidas, ouvidas, conversadas. Essa formulação, como narrativa, uma sequência de ações e de personagens, é a transmissão de uma experiência em diálogo com as múltiplas vivências dos ouvintes, que sentirão o apelo para tecerem suas ideias, ou seja, cambiar vivências em experiência.

O tempo desta narrativa não chega a um século, pois os estudos para a profissão de professor de Português não passam de noventa anos institucionais. Essa é a personagem mais forte da narrativa, o histórico da disciplina Língua Portuguesa, caracterizada pelos documentos oficiais de referência e, principalmente, pelo perfil desenhado pelos mestres, colegas e pesquisadores que, nas últimas décadas, dedicaram-se a descrever seus valores, suas importâncias, seus encantos, entre críticas e utopias. Outro personagem é o narrador, sua viagem por esse percurso da disciplina, dela se apropriando, e fazendo dessa lide o seu ofício.

O espaço dessa história é o nosso, com nossas escolas, nossas Faculdades de Letras. Espaços tornam-se lugar de poderes. Em todos eles, há organizações para que funcionem como locais em que a profissão de professor se realize, dentro de projetos de escola muito diversos. Poucos dão aos professores o poder e as condições para fazerem seus projetos de trabalho com autonomia, de forma a atender a sua competência profissional. Muito desse potencial depende da idéia que temos da nossa disciplina. Vejamos, então, um pouco da história da disciplina Língua Portuguesa.

HISTÓRICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

Você, ouvinte dessa história, sabe muito sobre esse tema, pois frequentou a escola brasileira por mais de uma década, vivenciando o que é considerado o ensino de Língua Portuguesa(LP) no ensino básico. Sim, a vivência é um dos fios com que tecemos o conhecimento, o fio mais pragmático, mais concreto, feito de ações: *o fazer* da disciplina. O outro fio é o das teorias, das idéias dos pensadores que argumentam sobre o tema, dos que pesquisam e tiram conclusões, dos analistas intelectuais, tecedores de abstrações, de visão mais ampla, de cruzamento de teorias: *o pensar* da disciplina, a experiência. Naturalmente, não se pensa a disciplina fora do lugar escola, e ela é posta ao lado de várias outras disciplinas, estabelecidas historicamente como o quadro de formação básica do conhecimento que o cidadão deve adquirir no meio escolar. Nem sempre o *pensar* interage de modo significativo com o *fazer*. Com frequência, os que *pensam* não são os que *fazem*, ou, pior, olham o que é feito apenas com um olhar estrangeiro, frequentemente condenatório. Consequência dessa dicotomia: um lado fica distante do outro, os dois fazendo careta um para o outro.

Caso você tenha feito licenciatura em Letras, é bem provável que o campo teórico estudado, de certa forma é o *pensar* a disciplina, tenha sido de conteúdos que ficam distantes da prática pedagógica própria do ensino básico. Cursos de licenciatura têm o objetivo de formar seus alunos para a profissão de professor – algo que parece obscuro para o *fazer* dominante nesses cursos. Por uma conclusão lógica essa finalidade teria que transpassar todos os fazeres dessas instituições.

Lançar um olhar sobre a história, tanto a pessoal, quanto a coletiva, já que são inseparáveis, seria um bom procedimento para verificar como os contrários acima têm percorrido um caminho muito lento, justamente pelo distanciamento um do outro. É preciso aproximar *o fazer* e *o pensar*. E o passo inicial é acreditar que o agente que dá aula da disciplina também é um agente do pensar a disciplina.

Para pensar e fazer de modo mais consciente e crítico seria significativo buscar por informações sobre os elementos que compõem o quadro da disciplina: o livro didático (LD), os professores, os documentos, os objetivos da educação escolar, as ideologias. Todos esses constituintes influenciam a teoria e a prática da disciplina com que convivemos todo dia.

O que mais fica da vivência tida pelos brasileiros quanto ao ensino de LP é o uso do livro didático. Nele estão as leituras feitas e os modos de ler, os ensinamentos gramaticais e o rigor dos exercícios e regras, as poucas práticas de escrita, quase sempre modeladas e áridas.

Um olhar sobre a história do LD pode levar-nos a ver permanências seculares e novas buscas também. Da época do descobrimento até o século XVIII, o material escolar era muito “catequético”: ler, copiar e aprender, repetir sem discutir. Pelo século XIX, esse modo de ver o LD continua, mas algo novo surge: ler obras exemplares, imitar a língua dos que ficaram como clássicos – surgem as antologias escolares, com textos para leitura, algumas sem trabalhos com a gramática, outras com alguns exercícios formais. A mais utilizada por mais de setenta anos foi a Antologia Nacional (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, composta por textos de autores clássicos .

Nos anos finais da década de 1950, pela situação social diferente a cada década, com a crescente urbanização, o aumento populacional, a nova ordem do capitalismo, a busca mais democrática pela escola, surge um novo LD: texto, seguido de perguntas pontuais; gramática, com muitos exercícios estruturais. As décadas de 80 e 90 verão os LD de LP se colorirem, quase que cumprindo a sina da invasão do modo de se fazer revistas, mais agradáveis aos olhos, mais chamativas: tirinhas, fotografias, pinturas alegrem as vistas desse novo LD. Ali também estão textos retirados de jornais, propagandas, panfletos... Acabou-se a exclusividade dos autores clássicos, aliás, eles quase desaparecem. É bom não esquecer que o LD é uma mercadoria, precisa circular no mercado, persuadir compradores, garantir o consumo...

O agente mediador do LD é o professor. Por vários séculos, é uma figura de autoridade, muitas vezes severa. Comanda as ações em sala de aula e os alunos, temerosos, obedecem. São considerados competentes para saber usar o LD, por isso, até os anos 50 do século XX, quase não há orientação de como usar o LD. Depois disso, o professor é conduzido em detalhes de como deverá proceder ao uso do LD. É bom lembrar, também, que a quantidade de escolas e de professores vem sofrendo um aumento muito significativo, o que demanda mais profissionais preparados. As Faculdades de Letras, há pouco mais de 80 anos, vêm formando esses profissionais. Nem sempre o conhecimento acadêmico fica próximo do que deve saber o professor do ensino básico. Nos últimos cinco anos, as grades de licenciatura têm acentuado a necessidade de preparação mais prática do professor. Cumprir um percurso de formação tem exigido a procura de novas condições de preparo, seja pelas especializações, mestrado e doutorado, seja pelo modo mais abrangente, nem sempre assistido pela vontade política, de acompanhar o professor: a formação continuada. Essa é uma profissão difícil, pois, além de possuir um bom conhecimento dos conteúdos da disciplina, o docente precisa saber como lidar com seus alunos. O valor dessa profissão precisa ter mais reconhecimento, mais visibilidade...

Os conteúdos da disciplina sofrem muitas modificações, desde os séculos da

colonização, pautados por um ensino paralelo ao ensino de latim, herança medieval, com ênfase nos estudos gramaticais e alguma leitura dos clássicos, seguida da retórica e da poética. No Império, a partir de 1837, a disciplina Português se desenvolve com: a) Gramática: morfologia, sintaxe, etimologia ((filiada à gramática latina); b) Retórica: regras para o bem falar e escrever, imitação dos mestres; c) Poética: poesia lírica, épica e trágica, leitura de textos de autores clássicos.

Do final do século XIX até meados do século XX, algumas críticas são feitas ao estudo das humanidades, mesmo que ainda permaneça a noção de leitura e imitação dos bons escritores, de modo especial no trato da língua, como flor do Lácio. Dá-se ênfase ao bem falar e ao bem escrever, à imitação dos bons escritores. Nos últimos cinquenta anos, ao abandonar o caráter antológico dos estudos da disciplina, ocorre a presença de textos não-literários, com ênfase na língua como comunicação e expressão – esse chegou a ser o nome de muitas capas de LD. A língua como comunicação, expressão oral e escrita, torna-se mais próxima do uso das ruas e das casas dos alunos. Exercita-se, em contraposição à composição (imitação de modelos de bons escritores) a produção escrita escolar de textos narrativos, descritivos e dissertativos. O estudo da gramática inicia uma direção menos normativa, inclinada à descrição dos fatos da língua, estruturados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, de 1959. Iniciava-se, no último quartil do século passado, nas universidades, a pesquisa sobre as questões do ensino de LP, com a divulgação em artigos e livros dos resultados dessas investigações e reflexões.

Por pressão social, os projetos políticos têm incluído a educação em seus programas, sempre bem menos do que é necessário para as urgências sociais da população. O período colonial ofereceu uma escola jesuíta, um modo de conduzir o ensino que é chamado hoje de escola tradicional. Em 1837, é criado o Colégio Pedro II, que se tornou modelo da escola pública – ali foram feitas as antologias que o século seguinte herdou. Em tempo da República, várias reformas são propostas. Nos anos 1930, a Reforma Francisco Campos critica a cultura livresca e os conhecimentos sem utilidades e estabelece, em 1937, o ensino em dois ciclos, o Fundamental, em cinco anos, seguido do Complementar, de dois anos, para três áreas: direito, medicina e engenharia.

Em 1942, com a Reforma Capanema, é feita nova ordem nos estudos: primário, de quatro anos; secundário, com quatro séries do ginásio e três séries do científico ou do clássico; com a proposta de um retorno às humanidades clássicas, de modo especial com o estudo da literatura.

Em 1971, há novos nomes para distribuição dos anos escolares (Lei 7562): o 1º grau

tem oito séries; o 2º grau, dividido em áreas (biológicas, exatas, humanas), com duração de três anos; e o ensino profissionalizante, dividido em técnico e comercial. No mesmo ano, a lei 5692 divide as disciplinas em três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Há um discurso de “escola para todos”, de entender a língua como instrumento de comunicação, de preparar o estudante para o trabalho técnico e profissional. Nos “anos de chumbo da Educação” (1960-1980), a opção pelo desenvolvimento industrial quis definir a formação escolar voltada para o preparo do trabalhador. Quanto à LP, isso consiste em focar o ensino como o exercício de habilidades de expressão e comunicação. Surge um conteúdo novo, a teoria da comunicação: código – mensagem – eficácia. Predomina, porém, uma herança persistente de cuidado com a gramática, o uso certo da língua. A disciplina ganha novos nomes: a) Comunicação e Expressão – 1º grau inicial (4 anos); b) Comunicação em Língua Portuguesa – 1º grau complementar (4 anos); c) Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – 2º grau (3 anos).

Por essa época, alguns governos estaduais saem à procura de renovação no ensino, criando documentos como Guias Curriculares, com a ajuda de professores convidados de universidades. Nos anos 70 e 80, quase todos os estados da federação produziram documentos para o ensino de LP, elaborados por professores de universidades. Esses documentos eram divulgados por meio de palestras proferidas pelos professores universitários em grandes auditórios ocupados por professores de LP. Fundamentos de Linguística e de Teoria Literária provocaram muitas reflexões e revisão das práticas, mas era um *pensar* que pouco alcançava o *fazer*. Contudo, entramos em um tempo histórico que definirá oficialmente o encaminhamento das práticas de ensino de LP nas duas últimas décadas.

Aqui em Goiás, em 1974, três professores da UFG elaboraram o Guia Curricular, com fundamentação linguística dando ênfase a falar e ouvir, ler e escrever, como atividades de uso da língua, para as quais a escola deveria fornecer melhores habilidades, para que o cidadão tivesse competência linguística. Em 1987, foram feitos dois documentos: um, o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental, elaborado por quatro professores da UFG e um professor do Estado; o outro, a Proposta Curricular para o Ensino Médio, escrita por um professor da UFG e outro da UCG, acompanhados por uma professora do Estado. No Fundamental, destacam-se os tópicos: concepções sobre a linguagem (contextualizada, dinâmica, heterogênea), a produção da leitura (do LD, de textos variados, de textos literários), a produção do texto escrito (processo: debates, criar ideias, contar histórias, norma, vícios a evitar), o ensino gramatical (heterogeneidade das línguas, textualidade, gramática prática e gramática teórica), avaliação (da leitura, da escrita, da gramática), conteúdos por série,

sugestão de leitura literária (lista de obras para o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor com alguma experiência, o leitor com habilidade de leitura, o leitor experiente). Na Proposta para o Ensino Médio, são dadas sugestões para aulas de leitura, redação, literatura e estruturas linguísticas. Delineados objetivos e conteúdos, seguem-se sugestões de procedimentos práticos nos quatro conteúdos propostos. Dá-se ênfase à leitura de livros em lugar da história literária, gramática com textos e não isolada em frase soltas. Esses dois documentos da Secretaria de Educação, à ocasião apenas mimeografados, tornaram-se livrinhos oito anos depois (sem consulta aos autores para alguma revisão...)

Na esfera do governo federal, em 1985, foi criada uma Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. No ano seguinte, o relatório Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (Decreto N.º 91.372) acentua a necessidade de “democratização do saber e da cultura socialmente privilegiados”. Em 19 tópicos, a comissão expõe o tema e faz “recomendações” sobre: a denominação da disciplina (“língua portuguesa ou português”); a valorização da língua de cultura (em oposição ao conceito de língua culta); formação dos professores (uma das prioridades nacionais, com denúncia do “aviltamento salarial da profissão”); metodologias (compreensão dos textos, reflexão sobre a língua e sobre o fenômeno literário); livro didático; livros de consulta; obras literárias; pesquisa no ensino de LP.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996, nova configuração é dada ao tempo escolar dos brasileiros. São dois grandes momentos distintos, o Ensino Básico e o Ensino Superior. O primeiro subdivide-se em a) Educação Infantil, antes dos seis anos de idade; b) Ensino Fundamental, dividido em quatro ciclos, com oito séries (ampliado para nove séries, a partir de 2005); c) Ensino Médio, em três anos. A denominação de um período para o ensino básico é uma posição clara da grande finalidade desse período escolar: fornecer as competências e habilidades básicas para o cidadão neste seu tempo de criança e de adolescente. Esse critério deve ser um guia para os diversos programas das escolas e das disciplinas, ou seja, que os programas resolvam as necessidades básicas do cidadão quanto ao saber historicamente acumulado nas diversas áreas.

No final dos anos 90, o MEC produz os PCN (1998), os quais tornaram-se a referência oficial para o ensino básico e são, hoje, a configuração da disciplina LP e das demais disciplinas. Desse modo, a leitura e a releitura dos PCN tornam-se o principal instrumento do *pensar* teórico para o *fazer* do professor de LP. A partir da noção de linguagem como interação entre os falantes, os parâmetros sugerem que cada agrupamento de professores (do estado, de uma regional, do município, de uma escola) defina, a partir dos PCN, como irá

fazer seu trabalho em Língua Portuguesa. Os conteúdos devem ser pensados em uma relação de uso e reflexão, de modo que a leitura, a produção oral e escrita e a análise linguística sejam conhecimentos entrelaçados, de modo que o aluno tenha a competência discursiva, que inclui a competência linguística e a estilística, com o objetivo de compreender a cidadania como participação social, “de maneira crítica, responsável e construtiva”.

Em 2002, o MEC produz dois documentos para o Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio e PCN+ Ensino Médio. Esses dois volumes terão, em 2006, uma retomada reflexiva e crítica em um novo documento feito para todas as áreas: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em três volumes: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (volume que inclui para Língua Portuguesa dois capítulos, o de Conhecimentos de Língua Portuguesa e o de Conhecimentos de Literatura); 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Destaca-se, agora, em nossa disciplina, a formação do leitor de literatura e as possibilidades de mediação do professor, tanto para a experiência literária, quanto para a consciência da construção coletiva do trabalho com a língua que usamos.

Na última década, aqui em Goiás, a Secretaria de Educação organizou as Oficinas Pedagógicas, conduzidas por professores da Secretaria, por área de conhecimento, responsáveis por seminários, encontros de formação e acompanhamento pedagógico. De 2004 a 2010, a partir dessas Oficinas, inicia-se o trabalho de Reorientação Curricular. Foram produzidos, então, cadernos da série *Currículo em Debate*, um material de estudos e sugestões de especialistas que tornam-se um suporte na formação continuada do professor e aprimoram a sua prática pedagógica. A diferença dessa nova maneira de ação da Secretaria é a delegação a seus próprios professores, escolhidos para formarem equipes de cada área, para a tarefa de formação. A coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) uniu-se a esse grupo agente de formação das escolas de todo o estado e solicitou a participação de professores das universidades. Desta vez, não era para serem autores de currículos, era para uma conversa. É um novo modo de agir: os professores do Estado cuidam da formação dos colegas e os professores da Universidade contribuem com ideias, debates, leituras críticas. Há um processo de autonomia e apropriação dos saberes das áreas, com muitas consequências benéficas, pois, desse modo, estamos aproximando o *pensar* e o *fazer*.

Na elaboração dos textos da série *Currículo em Debate*, a equipe de LP da Seduc teve clareza em definir que os gêneros textuais são o objeto de ensino da Língua Portuguesa, uma ancoragem segura para a leitura e a produção de textos como atividades cotidianas dessa

disciplina. A leitura de textos de gêneros diversos, com estratégias variadas, sugeridas nas Sequências Didáticas, proporciona debates e interpretações que encaminham a produção de textos de qualidade. Os professores que praticam essas orientações sentem-se mais seguros no trabalho que fazem e envolvem mais os alunos na aprendizagem e domínio da escrita e da leitura.

Na formação do aluno, esses documentos insistem que a escola precisa dinamizar o uso da biblioteca, para que esse lugar se torne uma oferta contínua para projetos de leitura e de pesquisa. Quem vivencia esse espaço adquire mais autonomia de estudo, desenvolve habilidades de pesquisa por conta e interesses próprios. Livros da biblioteca e textos acessados pela internet são, bem dinamizados, a matéria prima que envolve o estudante em busca de seu próprio desenvolvimento. O trabalho dos bibliotecários e os projetos de usufruir da biblioteca da escola fazem parte da Reorientação.

Uma palavra tem chegado nas duas últimas décadas, com possibilidades de levar-nos a um olhar de metacompetência sobre a disciplina: o letramento. Temos o desafio de verificar se os saberes das áreas, as habilidades e competências que privilegiamos são, de fato, úteis à vida social dos nossos alunos, agora e depois, quando adultos. Estamos deixando de lado práticas corroídas e nos empenhando em indagar qual conteúdo serve de fato para a vida dele, qual o modo de trabalhar esse conteúdo para que o aluno fique sabendo fazer uso desse conhecimento.

HISTÓRICO DA VIDA DE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Qual a finalidade de toda a ação de uma vida neste campo de trabalho? Em cada ação, a seta atirada quer atingir o alvo, mesmo que não passe de probabilidade de acerto. Esse o cotidiano de um homem que se posta em uma sala com alunos, na espera do plantio de um bem: será que esses estiveram aqui e não levaram nada para a sua jornada?

Como aluno, antes do curso superior, aprendi em livros didáticos da Língua Portuguesa, os quais traziam vinculação de análise lógica do latim com os estudos da sintaxe do Português. A leitura em sala de aula estava sempre vinculada às perguntas do LD, muito pontuais e pouco interpretativas. A leitura boa não era atividade escolar, naquela escola-internato. Os livros eram para o tempo livre, finais de semana e férias: sorte grande de ir à biblioteca e escolher, ler e fazer companhia de leitura das quase oitenta obras de Julio Verne com os colegas. Livros da infância e da juventude não me faltaram. A literatura não era da sala de aula, andava solta pelas nossas mãos ou era ouvida por leitura em voz alta durante o

almoço e durante o jantar. Na sala de aula era apenas tempo de gramática e de alguma pouca composição.

A memória pessoal é também coletiva, por isso, posso fazer minhas as palavras de Libâneo, que fez um percurso semelhante nessa etapa, pois também estudou em um seminário:

[...] ao longo de todo o meu processo de escolarização, o que vigorou foi a pedagogia tradicional. (...) mas do ponto de vista do conhecimento era uma boa escola, exigia do aluno, havia professores exemplares que passavam o gosto pelo conhecimento, era uma escola que empenhava na leitura e na escrita. Nessa escola, estavam presentes aqueles objetivos de uma educação geral sólida, desejados por muitos de nós que defendemos a escola pública, como saber ler e escrever com clareza, compreender fenômenos comuns do ambiente físico e social, fazer cálculos básicos, ter uma formação moral, etc.(LIBÂNEO, 2010, p. 445)

Há clareza da finalidade da escola e das ações dos educadores, em busca da educação geral sólida, que inclui saber ler e escrever. Para alcançar esse bem, não ficam excluídas as maçantes aulas de gramática e seus mil exercícios, as provas e as poucas composições, mas essas habilidades chegaram com muita leitura literária variada, contos de fada, aventuras, romances e contos clássicos.

O Curso de Letras fica na memória pela sua parte melhor: a professora Maria da Glória colocou seus alunos para conhecerem um autor do modernismo lendo suas obras e fazendo resumo e comentários de cada um dos livros. Li todos os romances do “ciclo da cana-de-açúcar” de José Lins do Rego, aos vinte anos, imergindo em narrativas envolventes e adquirindo uma experiência estética que era auxiliada por leitura de teoria da narrativa, do estilo, dos gêneros e por ensaios pontuais a respeito do autor e do romance de 30. Aí está a parte forte da minha formação como professor de Português, a imersão na literatura para a descoberta da complexidade da vida humana, a atenção à arte de contar com palavras que enleiam a experiência alheia à minha vivência.

Ao assumir salas de aula, como professor no ginásio e no clássico, permaneci uns cinco anos preso ao livro didático, cumprindo as tarefas que ele me atribuía. Com isso, para dar aula, aprendi de fato as teorias da gramática estudada durante nove anos no primário e no secundário, então, com pouco proveito. No secundário, porém, as leituras de clássicos brasileiros eram o projeto dos meus alunos, que passaram a conhecer grandes nomes do modernismo lendo suas obras e falando delas para os colegas.

Na década de 1970, o LD adotado no colégio onde trabalhei por quatro anos chegou à exaustão: todo ano a mesma cena, o mesmo texto, as mesmas perguntas, a mesma teoria

gramatical e exercícios, e, poucas vezes, a composição. Dois anos antes, em outro estabelecimento, o LD era o livro Interpretação de Textos, de Magda Soares, que oferece um processo crescente no aprendizado de ler textos, tornando cada lição uma retomada da anterior e um passo á frente na leitura eficiente. O contraste entre as duas práticas, uma monótona e a outra dinâmica, provocou-me uma pesquisa que resultou na proposta de um método de leitura que contemplasse as atividades cognitivas de análise, síntese e criação – assim nasceu o método PECRER-C constituído pelos passos: preparação, elementos, características, relações, esquema, resumo, criação. Praticado em sala de aula por mim e por vários colegas durante seis anos, esse modo de ler procura dar ao leitor uma autonomia de análise e de síntese do texto lido, sem perguntas pontuais que direcionam o processo interpretativo.

A seguir, por dezoito anos, tive a felicidade de trabalhar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Os colegas de Português que ali estavam, e os das demais disciplinas também, todos eles proporcionaram-me importantíssimos aprendizados: o primeiro deles é o trabalho em conjunto (programas, modos de dar aula, projetos de leitura, uso da biblioteca, conselhos de classe, coordenações de área – tudo isso produz melhor qualidade), o segundo é o da criatividade na disciplina, com autonomia. O LD, enquanto era o programa em muitas outras escolas, no Aplicação não passa de um auxiliar do trabalho em sala de aula. Com freqüência, o material didático é outro, preparado pelo professor. As atividades de ensino cuidam da leitura, da escrita e da gramática, sem que um desses campos se afaste do outro, sem o domínio de um sobre os demais. Liam e falavam do que tinham lido, escreviam e corrigiam as questões gramaticais apontadas pela leitura do professor, às vezes consultando o colega ou o livro de gramática. Nesse colégio, além da permanência do quadro docente, melhor remunerado do que o dos outros colégios em que trabalhei (eu tinha chegado a fazer outro curso superior, por conta do baixo salário que recebia, antes de ser professor desse colégio federal – ao ingressar nele é que abandonei a outra profissão, que nunca concorreria para o sentido de vida que esta de professor me dá), ocorria também a permanência dos alunos ano a ano. Faço essas observações por oposição às más condições de muitos outros colégios, quanto ao trabalho solitário, à prisão ao livro didático, à pouca continuidade do corpo docente e discente.

Paralelo a esse trabalho no Aplicação, passei, por cinco anos, pela atividade profissional das estrelas - professores que brilham sob o holofote da comunicação de massas, com microfone e salas com centenas de alunos. De posse de apostilas novas a cada mês, o programa era tornado espetáculo, na medida do possível. Não diferentes dos livros didáticos,

esse material me punha na mão os estilos de época, seus autores, alguns textos deles, como amostra. Minha função era desempenhada, contando um pouco da vida dos autores, narrando graciosamente os principais livros de cada época, lendo algum texto seguido de perguntas que caíam no vestibular – como esse era o grande motivador, eles seguiam a aula toda de uma voz só, a do professor. Isso era um contraste para mim: no Aplicação, eram 35 alunos, eles apresentavam as leituras feitas e, principalmente, eu era o professor de Português de todos os conteúdos: leitura, escrita, gramática. No cursinho era professor apenas de literatura. Ficava muito clara a diferença entre a produção de uma aula expositiva, de voz única, e a outra aula participada por muitas vozes: nesta a aprendizagem deixava de ser um mistério e era ouvida.

Pela necessidade de saber mais literatura, saí do cursinho, fui fazer mestrado em Teoria Literária. O mestrado me fez ver ainda mais a importância da literatura como conteúdo do ensino do professor de Português. Ao voltar para o Aplicação, pelos acréscimos que o mestrado me dera, com mais dois colegas, fizemos novo programa de ensino da literatura no ensino médio, mudando a linha de estudo através dos estilos de época, para uma linha de leitura de gêneros: poesia, narrativa curta e teatro no primeiro ano, romance no segundo, livros do vestibular no terceiro. Com isso, a leitura literária torna-se o conteúdo da literatura, tirando o defeito da linha de estilos de época, que põe fora do projeto a leitura de obras e não chega à literatura contemporânea, pois esta ficava para o mês mais próximo ao vestibular, que exigia revisões apressadas.

O aluno desse colégio pratica a leitura literária em todas as séries, frequenta a biblioteca, escolhe livros para ler. Isso faz uma diferença enorme quanto ao aprendizado nesta disciplina. A escrita, muitas vezes, é motivada pelo que é lido. A leitura é seguida de uma fala, com resumo e comentários, perante os colegas da classe e, com frequência, torna-se assunto de conversas do pátio. No segundo ano do ensino médio, chegaram-me uma vez três estagiários da Faculdade de Letras, que, ao contrário de outras vezes, em que se tornavam apenas assistentes distantes da minha aula, queriam acompanhar o meu trabalho. Era maio, os alunos do segundo ano tinham acabado de ler alguns contos de Machado de Assis e estavam se distribuindo para cada grupo ler um dos romances da trilogia machadiana. Os estagiários, então, tiveram a oportunidade de ler um dos principais livros, do principal escritor da literatura brasileira, para acompanhar a leitura dos meus alunos.

Anos depois, o convite de tornar-me professor de estágio na Faculdade de Letras redirecionou-me: tantos anos de práticas no ensino básico devem ser úteis para eu enfrentar esse desafio. Há vinte anos, estou fazendo esse trabalho de formação. Ora frisando os documentos oficiais que direcionam as atividades do professor de português, os conteúdos

distribuídos entre leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e leitura literária; ora levando textos e discutindo o trabalho pedagógico, em seus diversos aspectos, os projetos, as sequências didáticas, as práticas de ensino que contemplam o estudo dos gêneros e a busca do feito de aprendizagem pelo fazer do aluno. Sobretudo, acompanhando esses alunos em estágio, nas escolas estaduais, observando e direcionando ações de intervenção, com projetos de leitura e projetos de escrita

Tal atividade não tem como ser avaliada de maneira clara, pois, no ano seguinte, os alunos vão para o campo de trabalho e ficam envolvidos pela tarefa de dar o livro didático, num trabalho solitário. As condições de trabalho nas escolas atrofiam esses desejos de acontecimentos épicos que a leitura pode proporcionar, acomodando os profissionais em uma rotina pouco produtiva para os alunos e, como consequência, desgastante e sem alegria para os professores.

Poderia ser diferente. Continuo acreditando que temos o ouro, a formação do leitor de literatura, e, talvez, sem as condições da lavra, a mina fica sem exploração. Por isso, meu empenho mais recente é conduzir projetos de leitura que envolvam os estagiários, de modo que aumentem seu repertório de clássicos e, já encantados pela experiência estética, promovam projetos de leitura na escola. É necessário que essa nova geração de professores de Língua Portuguesa descubra como faz um bem coletivo, para os alunos e para o próprio professor, afastar-se da ditadura do livro didático e das avaliações sob pressão de médias melhores, e trabalhar com projetos de leitura e projetos de escrita.

OS MESTRES DE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Sem muita certeza de que alguém vá ler este texto, pelas suas próprias condições de produção e circulação, vem a tentação de escrever a receita de miojo. Um provável motivo de um aluno ter feito isso na prova do ENEM de 2012: mostrar sua desconfiança em relação ao nosso sistema educacional, que vem cada vez mais valorizando o processo de avaliação, apostando num efeito-refluxo, em vez de cuidar das condições apropriadas para uma boa alimentação dos estudantes, que seja um pouco mais rica que pratinhos de miojo, prontos em três minutos, tão semelhantes a várias marcas de material didático de preparo rápido.

Como ato de justiça, além de dar créditos a muitos colegas com quem divido meu aprendizado, faço, para finalizar esta narração, um tributo aos mestres que mapearam o caminho para que eu chegue ao alvo ou erre menos. Um conceito básico da teoria do discurso vem de Bakhtin:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “*palavra do outro*” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “*palavra pessoal-alheia*” com a ajuda de outras “*palavras do outro*”, e depois, *palavra pessoal* (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. (BAKHTIN, 1982, p. 405)

É pela linguagem que fazemos nossas construções sobre o mundo, não como origem em nós mesmos. Do alheio ao próprio, o processo de tornar pessoal a palavra do outro é o modo como se constitui a apropriação do conhecimento, da ideologia, do imaginário. Tal percepção nos auxilia a entender que nos inserimos numa série histórico-social de entendimento do mundo, como herdeiros de ideias, tecnologias, comportamentos. Tal processo, porém, não nos retira a possibilidade criativa, o espírito dialético que insta todas as coisas e saberes ao movimento das contradições, das incompletudes. E daí a novas formulações. Somos sujeitos construídos pelas linguagens, com esse potencial de continuar as indagações, aceitar algumas explicações e negar outras, investigar o que nossa imaginação ainda quer conhecer. Os sistemas organizados historicamente em campos disciplinares podem servir de apoio, porém, urge um modo mais livre de nos posicionar, uma vez que nossa atitude perante o conhecimento, a ideologia e o imaginário é de apropriação, de crítica e de ressignificação. Assim nos movemos e interagimos com os outros e o mundo.

Outro mestre, apropriando-se de palavras alheias, mostra-nos que a linguagem tem uma dimensão de alta performance, é constitutiva:

A função primordial da linguagem em Humboldt é, pois, no sentido justo que traçamos, não propriamente a de transmitir aos outros nossas experiências, mas a de ‘constituí-las’. A expressão que corre por toda a obra de Humboldt é “*Bildung*”: por meio da linguagem o homem “dá forma” (*bildet*) ao mesmo tempo a si mesmo e ao mundo, ou melhor, torna-se consciente de si mesmo, projetando um mundo no exterior. (FRANCHI, 1977, p. 12)

A linguagem é uma atividade, por ela o sujeito se constitui, bem como dá forma a suas experiências, ao que sabe do mundo e de si mesmo. Por ela, interpretamos, reavaliamos e organizamos nossas informações, não de modo unilateral, mas conforme cada contexto. A linguagem possibilita tanto o significar lógico, quanto o pensar analógico, que dá suporte ao devaneio, à metáfora, aos universos imaginários. Certamente esta “função primordial”, a de constituir nossas experiências e a nós mesmos, Carlos Franchi passou a Geraldi e a Britto, dois discípulos dele que nos darão mais dois pilares para a profissão de professor de Português, aquele que se propõe a levar seus alunos a constituir suas experiências pela

linguagem, mais que comunicar ou conhecer o funcionamento das estruturas da língua.

Britto, como observador do modo como é ensinada a disciplina Língua Portuguesa nas escolas, nas quais as aulas são gastas para o ensino da chamada norma culta ou língua padrão, critica essa tradição e aponta o cerne da nossa finalidade para que o aluno consiga a competência de acesso aos bens de sua língua materna:

[...]não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. (BRITTO, 1977, p. 14)

Após uma vasta análise de como os professores estão envolvidos em uma tradição gramatical insuficiente para ser o ensino de língua, Britto retoma sua proposta de que o professor considere que todas as práticas de leitura e de escrita sejam prioridade em suas aulas:

Tal conclusão se justifica por três pontos centrais: 1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; 2. O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; 3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista. (BRITTO, 1977, p. 154)

É na leitura e na escrita que os alunos podem realizar o trabalho com a linguagem, pois é nesses dois lugares que se constituem os discursos, se realizam as ações linguísticas e a interação com os outros. Essa é a grande virada do conceito de professor de português pela qual lutam esses professores da Unicamp, junto com outros colegas, nestas últimas três décadas. Os resultados ainda não se tornaram generalizados, infelizmente, com prejuízo na formação básica dos alunos. Geraldi já previa essas dificuldades e aponta um detonador fundamental nesse processo:

Mas a articulação das propostas com as atividades concretas não é mecânica: ela passa pelo *projeto político* que, explícita ou implicitamente, dá sentido às atividades concretas de nosso cotidiano. E é este *projeto* que precisamos construir e que estamos, na verdade, construindo. Às vezes sem saber qual, ao alienarmos o nosso direito de construir nossas aulas para nos tornarmos meros executores de aulas elaboradas por outros. Reivindicamos para cada professor o direito de construir suas aulas, e através delas dizer a sua palavra. (GERALDI, 1984, p. 6)

Cada professor precisa construir um projeto de atividades concretas para que seus

alunos atinjam o alvo deste campo do saber, a leitura e a escrita – são essas as finalidades dessa disciplina. Cuidando de sua formação, o professor estuda as teorias que o auxiliam na condução e no ensino das habilidades de ler, para crescer em sua autonomia de elaborar projetos de leitura. Um das razões para essa maior valorização da experiência literária é o argumento de Antonio Candido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo como humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 249)

É bem provável que o leitor experiente, que já frequentou assiduamente essa arte, reconhecerá esse efeito das obras que leu, na medida em que essa leitura contribuiu para sua construção de um olhar mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Essa narração, sem tanta evidência, gostaria de ter sido de um tom épico sobre esse acontecimento de ser um professor de Português. Essa experiência, com as marcas da mão na argila do fazer aulas de Português que promovessem a formação de leitores, poderia servir de reflexão sobre as vivências do meu ouvinte, constituindo ideias que moverão novas práticas de leitura, sobretudo. Talvez, assim, você partilhe comigo o prazer de ver pela primeira vez uma criança ou um adolescente, concentrado na leitura de um livro literário, permitindo uma forma de conhecimento que só a literatura possui. Ou, então, debruçado sobre uma folha de papel, escrevendo sua apropriação da língua, construindo sua experiência de escrita. Vale a pena, para nós e para ele.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIM, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolau Leskow. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: *Obras Escolhidas*. Vol. I – *Magia Técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRITTO, Luís Percival Leme de. *A sombra do caos: ensino de línguaXtradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____ *Vários escritos*. 3. Ed. São Paulo: Duas

idades, 1995.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. In: *Almanaque*. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 9-26.

GERALDI, José Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOIÁS. *Currículo em Debate: Reorientação curricular do 1º ao 9º ano*. Goiânia: Seduc, GO. 2004-2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola pública fazia parte das relações de poder das elites. Entrevista a Deise Nanci de Castro Mesquita. In: *Revista Polyphonia*, Vol. 21, n. 2; jul./dez/2010, Goiânia: CEPAE/UFG, p. 441 – 454.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. In: *Revista Educação & Realidade*. Vol. 31(2): jun./dez. 2006. Porto Alegre: FE/UFRGS. p. 61-78

RAZZINI, M. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.

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