

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E A IDENTIDADE DO PROFESSOR:
UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Dirlene Santos de Araujo (UEMS)

santosdirlene36@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a importância atribuída à escrita na sociedade contemporânea e o grande desafio para os professores no que se refere ao processo ensino/aprendizagem de produção textual, temos como objetivo, neste artigo, discutir sobre a identidade do professor; o ensino de língua materna e o ensino de produção textual. Para isso, fundamentamo-nos em autores como: Coracini (2003, 2011); Geraldi (1998, 1999); Pos-senti (2009); Hall (2011); Mendonça e Buzen (2006) e Voese (2004). De acordo com esses pressupostos teóricos, consideramos que as identificações do professor ainda estão permeadas de crenças, como se seu fazer pedagógico fosse imutável e a sua identidade fosse sempre fixa, por isso a resistência às mudanças no processo ensino/aprendizagem.

Palavras-Chave:

Ensino de língua materna. Identidade do professor. Prática de produção textual.

1. Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Investigando as Concepções dos Professores de Língua Portuguesa sobre Práticas de Produção Textual do 7º Ano do Ensino Fundamental no Município de Campo Grande – MS”, do mestrado em letras da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A reflexão aqui pretendida tem como objeto de preocupação o ensino de língua materna e as crenças que configuram o trabalho em sala de aula do professor de língua portuguesa. Admitindo que há uma relação constitutiva entre as concepções de ensino de língua do professor e sua prática pedagógica.

Dessa forma, dentro do campo dos estudos discursivos e considerando o entrecruzamento com as tendências contemporâneas do ensino de linguagem, colocamo-nos a refletir sobre alguns pontos que perpassam a prática do professor de língua portuguesa, lembrando-nos que a

sua prática é resultado de seu processo de formação e de identificação, que está sempre em processo, em movimento.

2. A identidade do professor

Ao pensarmos em identidade do professor, nos reportamos à atual crise de identidade que todos nós nos encontramos, pois não temos uma identidade definida e situada no mundo social e cultural. As estruturas e processos centrais da sociedade mudaram, fragmentando e deslocando a identidade, que antes muitos tinham a ilusão de ser sólida. Nesse sentido, a identidade

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13).

Com o professor não ocorre diferente, ele tem sua identidade constituída pelo entrecruzamento de vários discursos, que o atravessam enquanto sujeito, e essa constituição se dá, tendo como base as representações que se faz enquanto profissional, o que tem fortes incidências no processo ensino/aprendizagem de linguagem.

A identidade do professor enquanto sujeito sócio-histórico está sempre em movimento, não se estabiliza jamais, transforma-se por entre o olhar do outro. Devido a essa complexidade do processo identitário, “só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo. (CORACINI, 2003, p. 194).

Coracini (2003) afirma que as transformações nas identificações do professor de língua materna são transpostas, por essas vozes, em seu discurso e, por meio da linguagem. O sujeito/professor, enquanto profissional de línguas, se constitui também no embate constante entre a teoria e a prática, e nesse contexto percebemos uma necessidade de (re) significação de suas crenças. Assim, tratamos a dicotomia teoria-prática como uma relação de rede complexa, heterogênea e conflituosa.

Enquanto professores de língua materna temos de ter a consciência de que somos sujeitos sociais inseridos em um contexto de crise de

identidades, assim sendo, nossos pressupostos em relação ao processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa também entram em conflito, assim como nossas crenças também deveriam estar sempre em crise.

A identidade para o professor de língua materna é fundamentalmente produto de um interesse de época, seja como indivíduo ou produto social, é sempre flagrada com pressuposto de uma subjetividade construída pelo outro e por meio de vários tipos de identificações. O professor então é atravessado por uma multiplicidade de vozes, teorias, preceitos que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de maneira que identificamos momentos de identificações.

Coracini (2011) argumenta que um sujeito configura-se em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional. Dessa forma, o professor não supera o passado, ele tende a desconsiderar os conteúdos das disciplinas da licenciatura porque, quando se tornam professores, reproduzem as aulas que receberam durante sua escolaridade básica.

Segundo essa autora o professor tem uma falta da certeza quanto ao fazer pedagógico e não a certeza de tudo saber, nesse ponto, lembramos que essa constituição identitária do sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem de línguas é contraditória e heterogênea. É na relação com a não certeza de sua atuação pedagógica que o saber se instaura, e também o desejo de tornar-se um professor completo.

A completude de que fala a autora é ilusória, pois nunca a alcançamos, porque ele representa o sujeito-suposto-saber, nesse ponto retomamos a ideia de que as incertezas e certezas das práticas pedagógicas são transpostas nos discursos e constituem o sentido nas (re) significações identitárias dos docentes.

Percebemos, no discurso pedagógico, uma angústia diante o paradoxo do professor entre a completude e a incompletude, o que, muitas vezes, impede esse professor de tornar-se o sujeito do seu próprio saber, porém ela é produtiva, porque a tensão, o conflito provoca a criação de novos sentidos na relação com o outro num processo contínuo de formação identitária.

3. O ensino de língua materna

Assim como o processo de identificação do professor está sempre em movimento, as teorias sobre o ensino de língua portuguesa também, apesar de essas mudanças serem aceitas de forma muito lenta, como se a identidade do professor fosse fixa e as teorias imutáveis.

No entanto, não podemos negar a preocupação dos professores de língua portuguesa que atuam diretamente no processo ensino/aprendizagem de línguas, mais especificamente, com as práticas de leitura, produção textual e análise e reflexão sobre a língua.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, verificamos, ainda, uma forte tradição da formação para os conteúdos em si mesmo, geralmente, por métodos transmissivos, de memorização de regras, pelo ensino convencional de gramática, baseado em exercícios que não visam à formação com vistas a “saber fazer” e “saber refletir”, muito menos a ampliação da competência discursiva e das práticas de letramento nos alunos.

Essas práticas dificultam o processo ensino/aprendizagem da língua, pois não se priorizam práticas pedagógicas significativas, voltadas para a realidade de nossos aprendizes, que poderiam aguçar o desejo de aprender. Assim, podemos afirmar que

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. [...] os gregos escreveram muito antes de existir a gramática grega [...]. (POSSENTI, 1999, p. 38).

Com práticas como essas, deixamos de lado aquilo que consideramos fundamental, a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus textos e os de outros autores, para focalizar o que é periférico no processo ensino/aprendizagem. Desviamos, assim, o foco dos usos da língua para o saber sobre a língua que não historiciza, não gera deslocamentos no processo ensino/aprendizagem.

No final de 1970 e começo de 1980, um grupo de pesquisadores começa a desenvolver pesquisas sobre uma nova postura para o ensino de língua materna, propondo novas orientações para ele aqui no Brasil. Foi quando Geraldini organizou o livro *O texto na sala de aula* e no capítulo “Unidades Básicas do Ensino de Português”, esse autor propõe uma reorientação do ensino de língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos

problemas encontrados na produção textual como mote para a prática da análise linguística.

Em vez de exercícios estruturais, de assimilação da nomenclatura gramatical, com atividades mecanicistas de completar frases, marcar a resposta correta, diferenciar o certo do errado, propôs-se a prática da linguagem em sala de aula, o trabalho com a linguagem em uso, a reflexão sobre os usos linguísticos, a reelaboração, a transformação, a revisão.

No intuito de contribuir para a superação de práticas pedagógicas centradas somente no ensino de gramática, que é abstrata, classificatória e descritiva, precisamos considerar que as atuais abordagens de ensino de línguas preconizam, assim como Geraldi (1998), que o texto é o ponto e de partida e de chegada de todo o ensino de língua materna e que necessário se faz trabalhar o ensino de língua levando em conta os aspectos discursivos, ou seja, as condições de produção dos discursos/textos, ressaltando a produção de sentidos e reflexão sobre os usos linguísticos.

Assim sendo, necessitamos desconstruir as imagens e crenças que compõe a identidade do professor, de forma a alcançar outras abordagens no ensino de língua e para isso é necessária “[...] a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos”. (MENDONÇA; BUZEN, 2006, p. 22).

Ainda considerando os argumentos de Mendonça e Buzen (2006), consideramos que as crenças cristalizadas do professor de língua precisam ser deslocadas, de forma a abordar os eixos do ensino de língua, à luz dos aspectos discursivos, ou seja, focalizando as condições de produção, a produção de sentidos e circulação dos textos.

Para isso, temos de relacionar a prática pedagógica do professor com suas concepções de ensino/aprendizagem de língua, pois em sua prática, temos a representação de suas crenças e ainda a transposição em seu discurso das concepções que norteiam seu trabalho em sala de aula. Há de se levar em conta que o ato de educar não está desvinculado de uma postura política. Somos seres políticos e agimos politicamente conforme a situação se nos apresenta. No ensino, isso não poderia ser diferente. Assim

A escolha de nossa prática pedagógica está vinculada à maneira de vermos o mundo, de concebermos a sociedade e de querermos contribuir: ou para a perpetuação da ideologia dominante, ou para a busca de transformação dessa sociedade. Por isso, o nosso fazer pedagógico será sempre uma eterna escolha: um *Isto ou Aquilo*. Martins (2002, p. 20-21).

4. O ensino de produção textual

Na perspectiva apresentada pelos PCN, o ensino de língua portuguesa teria de se pautar no estudo do texto, pois

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29).

Sendo o texto unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de ensino, a prática de produção de texto assume papel relevante. Por conseguinte, a opção de tratar a produção de textos mediante o trabalho com os gêneros discursivos pode fazer como que o processo de produzir e compreender textos seja mais satisfatório, uma vez que, ao incluir aspectos de enunciação e discurso, permite considerar a situação de produção de determinado discursos.

Para Bakhtin (2003), todos os campos em que o ser humano atua estão ligados ao uso da linguagem e a língua se manifesta em forma de enunciados que refletem as condições e as finalidades de cada campo de atuação. Cada um desses campos manifesta seus enunciados conforme o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão atrelados ao enunciado e cada campo de atuação humana produz seus enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Trabalhar a produção textual nessa perspectiva, considerando que os textos são produzidos e publicados em diferentes setores sociais, conforme as necessidades e exigências concernentes aos discursos ali vigentes possibilitará que se faça da sala de aula um laboratório de produção de textos, de reflexão sobre língua e linguagem e os modos formais, estilísticos com que se manifestam.

Na esteira desse pensamento, entendemos a produção de textos, sejam orais ou escritos, como

[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1998, p. 135).

A escrita, como atividade discursiva em que, a priori, o autor se prontifica a expor seu modo de pensar e sua experiência sobre e com o mundo, é, ao mesmo tempo, elemento fundamental de registro e expressão de informações e conhecimentos. Nesse processo, a escola, especificamente, a disciplina de língua portuguesa, tem como incumbência a preparação efetiva do aluno para que ele possa exercer de maneira eficaz sua condição de cidadão manifestando-se também por meio da escrita de forma crítica e consciente. Essa manifestação escrita, assim como, na oralidade, não acontece por acaso, sem um fim e sem um interlocutor, pois os textos orais e escritos são produzidos mediante uma dinâmica de interação e é nessa interação que o sujeito se constitui.

No que concerne a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, o trabalho com a produção textual oral ou escrita é o centro de todas as atividades de língua portuguesa. Para isso, o aprendiz precisa, primeiramente, ter o que dizer e para quem dizer, pois somente assim, a prática de produção textual pode tornar-se significativa para o aprendiz.

Dessa forma, cabe ao docente de língua portuguesa

[...] buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (LEITE, 1999, p. 19).

Segundo essa autora, a premissa dialógica do trabalho com a produção textual preconiza a necessidade de interlocução entre o sujeito que escreve e o que lerá seu texto. O caráter interlocutivo é próprio da linguagem, tanto nos textos orais quanto escritos. A presença desse interlocutor nunca é neutra no ato da produção textual, é na relação entre locutor e interlocutor que temos a produção do texto.

Assim, dependendo da imagem que temos do locutor, construiremos nossos discursos e, no ato de produção, é essa imagem que comanda e define nossas decisões ao produzirmos nossos textos. No entanto, a produção textual é marcada, em condições escolares, por uma situação de negação à língua em suas características de emprego: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador na relação sujeito e mundo.

Nessa perspectiva, o produtor do texto exercita uma forma escrita que não dialoga com outros textos e leitores, a prática escolarizada de produção textual desconsidera o trabalho com a linguagem, assim, não

temos um sujeito que diz, mas sim um aluno que nos devolve o que lhe foi dito em meio social.

Na concepção de Geraldi (1998), a mudança do termo “redação escolar” para “produção textual” não se trata de mero gosto por mudanças de terminologias, por trás da troca dos termos redação x produção, outras concepções de ensino/aprendizagem estão envolvidas. O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as situações de produção do texto e seu resultado, pois afinal, escrevemos na escola ou para a escola?

Se o estudante tem o que dizer e para quem dizer, teremos uma produção de texto como unidade significativa do processo ensino/aprendizagem, ele não terá de apenas cumprir uma tarefa “redação escolar” para devolver a palavra para o professor, ele será sujeito de sua escrita.

Para isso, é também importante, levar em consideração o conceito de texto, pois muitas vezes, o professor fica centrado apenas nos aspectos formais, a estrutura composicional, menosprezando a produção de sentido, a funcionalidade do texto e os interlocutores. O professor precisa repensar suas crenças, concepções de língua, texto, linguagem, ou seja, precisamos construir

[...] uma prática pedagógica determinada a compreender os homens dentro de dimensões que vão além das de ordem puramente biológica e de sobrevivência, para alcançar as de ser social, solidário, amoroso, crítico e comprometido com o gênero humano. (VOESE, 2004, p. 27).

Consoante a essa asseveração, “é de suma importância que os professores de língua portuguesa assumam seu verdadeiro papel, que é o de propiciar condições para que os alunos saibam fazer uso adequado de nossa língua conforme a situação sociointerativa”.

5. Considerações finais

Tratar da identidade do professor de língua portuguesa, dando ênfase à produção textual, na contemporaneidade, significa discutir e refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e as crenças que configuram o trabalho em sala de aula do professor.

Retomamos um questionamento que muito nos intriga sobre a identidade do professor de língua, ou seja, quais são suas identificações enquanto professor de língua? Ressaltamos que na pós-modernidade en-

contramos um sujeito-professor em crise, com transformações e (re) significações das suas crenças, que são transpostas em seu discurso.

Além disso, admitimos que existe uma relação entre as concepções de ensino de língua do professor-sujeito e sua prática pedagógica. E ainda que essa relação seja mais que isso, seu discurso expõe as imagens que compõe sua identidade, enquanto profissional de línguas.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, nos propusemos a refletir sobre quais são as crenças do professor, e segundo muitas pesquisas ainda temos uma forte tendência ao ensino de língua centrado na gramática, ou seja, uma formação de leitores-produtores está à margem de tal visão de ensino de língua.

No que tange ao ensino de produção textual em sala de aula, notamos que ainda temos fortes resquícios de um trabalho pedagógico centrado nas questões ortográficas e gramaticais, o máximo que se avançou foi à incorporação de alguns fatores de textualidade, em que o professor esquece que o texto é um ato de interlocução entre sujeitos ativos que tem o que dizer e para quem dizer.

Mediante o exposto, consideramos que é preciso fazer da aula de língua portuguesa um laboratório significativo de produção de textos, de linguagem. Produzir textos não como castigo ou mero instrumento de avaliação para atribuir notas, mas como práticas significativas, como a elaboração de jornais, saraus, cartas aberta etc.

Pensar o ensino de língua portuguesa como língua materna, numa visão discursiva, pode ser o caminho para trazer mudanças importantes no cenário educacional brasileiro. Em vez de produzir textos para obter nota, o aprendiz poderia aprender a denunciar, a se posicionar, enxergar a poesia, senti-la. Na verdade, ele teria de ser sujeito do que diz, que contra-argumentasse, parodiasse e interagisse em práticas efetivas de linguagem, ou seja, que estabelecesse um verdadeiro diálogo com a sociedade a que ele faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: KLEIMAN, Angela B. et al. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-22.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. In: _____. (Org.). *Identidade & discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José R. Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.). *Desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado e Letras, 2003, p. 193-210.

FREITAS, Silvane Aparecida de. A prática de refacção textual: diálogo entre professor, texto e produtor do texto. In: PEREIRA, Danglei Castro de; RODRIGUES, Marlon Leal. (Orgs.). *Língua e literatura I: questões teóricas e práticas*. São Paulo: Nelpa, 2010, p. 151-174.

GERALDI, João Wanderley. Da redação a produção de textos. In: LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 123-140.

_____. Concepções de linguagens e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07-46.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, p. 17-25.

MARTINS, S. A. F. *O professor iniciante e o seu trabalho com o texto na sala de aula*. Tese de doutorado, UNESP/Assis, 2002.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, p. 32-38.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, Maria José R. Faria; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). *Nas malhas do discurso*

so: memória imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 111-138.

VOESE, Ingo. *A análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.