

**PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SUJEITO GLOBAL E CONSUMIDOR  
DE CONHECIMENTO**

***TEACHER OF PORTUGUESE LANGUAGE AS GLOBAL SUBJECT AND A  
KNOWLEDGE CONSUMER***

Marinalva Vieira Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que abordam a formação do professor de língua portuguesa visando estabelecer relação entre os discursos dessas produções e a constituição desse profissional como um sujeito ineficiente, e desatualizado. A tese defendida é a de que essa constituição atende a demandas vigentes da sociedade atual, globalizada e neoliberal. Para tanto, apresenta-se, em um primeiro momento, a reflexão sobre os contextos de produção dos discursos acerca da formação de professores. O recorte temporal dessa reflexão engloba o período de 1980 a 2000 e o que se busca mostrar é como o discurso sobre o fracasso da escola foi sendo construído a partir de uma ótica de atendimento às demandas sociais e econômicas. Em seguida, analisa-se a construção do sujeito professor nas produções acadêmicas (artigos e dissertações). Nessa etapa, o foco das análises recai sobre o que se diz das práticas, dos saberes ou não dos professores de língua portuguesa. A conclusão aponta para a existência de uma mudança não apenas na condução das políticas de formação, mas também na construção de novas formas de ocupar a posição professor, uma vez que as ações formativas constituem esse sujeito e suas práticas pedagógicas

**Palavras-chaves:** Discurso; Sujeito; Formação; Conhecimento.

**Abstract:** This article analyzes academic productions and official documents about the formation in Portuguese language teachers with the objective of establishing a relation between the discourses of these productions and the constitution of this professional as an inefficient and outdated subject. The thesis defends is that this constitution meets the demands in current society, globalized and neoliberal. Therefore, it presents, in a first moment, the reflection on the contexts of production of the speeches about the formation of professors. The temporary of reflection covers the period of 1980 to 2000 and what it's researchs seems like the speech on the failure of the school was being built from a vision of attention to the social and economic demands. Immediately, it analyses the construction of the subject professor in the academic productions (articles and master degree writers). In this stage, the focus of the analyses designates on what means the practices, of the knowledges or no of the professors of portuguese language. The conclusion points to the existence of a change not only in the conduct of training policies, but also in the construction of new ways of occupying the teacher position, since the formative actions constitute this subject and his pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Keywords:** Discourse; subject; formation; knowledge.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, o ensino da Língua Portuguesa na escola básica esteve entre as principais preocupações das produções acadêmicas e das políticas oficiais porque é considerado um conhecimento básico à formação que a escola e a universidade oferecem. Também é considerado fundamental à escolarização que busca atender às demandas econômicas da sociedade atual. Por tudo isso, o ensino e aprendizagem dessa disciplina têm sido vistos sempre como um problema a ser resolvido e, conseqüentemente, há um constante trabalho em torno das ações formativas para que os professores tenham a formação vista como necessária para ensinar a leitura, escrita e a língua na escola básica.

Diante disso, as produções acadêmicas e as propostas oficiais para a formação desses professores sobre o ensino da LP na escola vêm se desenvolvendo em torno de duas vertentes: a que focaliza a aprendizagem (os resultados apresentados pelos alunos) e a que focaliza a formação do professor dessa disciplina. Esses dois eixos sempre se encontram quando se trata de discutir a responsabilidade do professor sobre os resultados insuficientes alcançados pelo eixo aprendizagem. A explicação para essa insuficiência tradicionalmente tem base no princípio de que o fracasso escolar é resultado da má formação e, conseqüentemente, da ineficiência dos professores no que diz respeito às concepções de linguagem, leitura e escrita que adotam (MAGUIRE, 2013).

Para explicar os problemas do ensino e aprendizagem, ao discurso da ineficiência e da má formação, nas últimas duas décadas, somou-se o discurso que aponta a necessidade de a escola oferecer uma formação que coloque os alunos na posição de sujeitos ativos dentro da chamada nova ordem mundial – a globalização. Para os defensores dessa visão, a globalização criou formas de pensar, agir e ser na sociedade contemporânea e a escola precisa estar “atenada” em relação a essas mudanças e, principalmente, deve ser o espaço em que o aluno realiza os primeiros contatos com tais mudanças e suas conseqüências. Por essa perspectiva, a formação linguística do professor precisa ser acompanhada de atualização/adequação constante às transformações culturais.

Como resultado desses discursos, tem sido comum a apresentação do professor de Língua Portuguesa como um sujeito ineficiente e desatualizado. Esses discursos possuem origens e objetivos diferentes, porém, nas produções acadêmicas estão muito presentes e, de forma indissociável justificam a adoção das políticas de formação. Cabe destacar que a universidade contemporânea será concebida neste artigo como importante produtora de conhecimento, mas que, nas últimas décadas, vem sendo empurrada, a partir desse conjunto de demandas de fundo econômico, a realizar uma formação que, de fato, alinha-se à lógica do estado neoliberal que, por sua vez, responde às demandas da sociedade globalizada (BAUMAN; DONSKIS, 2013).

Diante disso, neste artigo, analiso produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) e documentos oficiais voltados para a formação do professor de língua portuguesa com o objetivo de estabelecer relação entre esses discursos presentes nas produções e a constituição do professor de língua portuguesa como um sujeito ineficiente e desatualizado. A partir desse objetivo, a tese defendida é a de que esse discurso de crítica ao fazer do professor passou, mediante as exigências postas pela formação escolar na sociedade globalizada, a sustentar propostas de formação, implementadas por meio das políticas oficiais de educação, que estão produzindo um professor global e consumidor de conhecimentos apontados como necessários ao exercício da docência.

## **2. A produção dos discursos sobre a formação de professores**

A formação de professores, conforme já dito, nas últimas décadas esteve em foco e, conseqüentemente, para abordá-la foram produzidas muitas reflexões no contexto universitário. Tais reflexões deram base a uma ampla variedade de programas, projetos e cursos (de formação inicial e continuada) com vistas à transformação do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na escola tendo em vista as transformações sociais mais amplas. Ou seja, os desafios elencados como fundamentais e presentes no contexto de produção dos discursos sobre a formação de professores, de uma perspectiva mais ampla,

[...] estão imbricados com a experiência social contemporânea e com as políticas de formação capitaneadas pelos governos em diversos níveis. Ao já bastante discutido desprestígio salarial do magistério, agregam-se questões relativas à inserção das novas tecnologias na educação, inclusive na formação ou qualificação dos professores, e às tarefas

urgentes da inclusão social. Nesse contexto, se inserem também as políticas voltadas à formação inicial e continuada do professor (AGUIAR, 2012, p. 02).

Para compreender esse processo de imbricamento nas produções e políticas voltadas para a formação do professor de língua portuguesa, é necessário retornar à década de 1980<sup>2</sup>, momento em que ocorreu a intensificação da presença das teorias linguísticas nos currículos dos cursos de Letras e que levaram ao aumento das produções sobre o que se ensina na escola – especificamente sobre o ensino da gramática normativa. Nesse momento, ocorreu um forte movimento para que uma nova forma de ensinar a língua portuguesa na escola fosse constituída. Geraldi (1997, p. 17) afirma que, nessa década, “o ensino de língua portuguesa foi objeto de um minucioso esquadrinhamento cujos resultados constituem hoje uma extensa bibliografia”. Zanini (1999, p. 82), ancorada em Geraldi, afirma que essa bibliografia pode ser assim dividida:

num grupo, estão as pesquisas voltadas para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos (literários ou não), da gramática, na variação linguística, na análise de redações, citando alguns exemplos de temas da vasta e variada literatura do período. Noutro grupo, reúnem-se os trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passam a veicular propostas de práticas pedagógicas, com objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando o perfil da escola como poderia ser. Retomam-se os mesmos temas, com novos enfoques, com vistas a propostas de atividades de ensino/aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora, ancorado nas produções do primeiro grupo ou em produções trazidas de outros países, o segundo grupo levantou a bandeira da abolição do ensino da gramática. Na década de 1990, esse discurso se intensificou, avolumou-se a ponto de o professor ser posto no lugar de quem não sabia ensinar. Diante disso, no período entre o final dos anos de 1990 e início da primeira década dos anos 2000, criou-se um vazio em termos do que ensinar na escola. O objeto de ensino da aula de língua portuguesa foi dissolvido: nem a gramática, nem o texto, nem a variedade linguística. Esses três elementos eram assumidos pelos professores como importantes, porém, na prática, não se sabia o que fazer com as teorias textuais, discursivas e sociolinguísticas (BARBOSA, 2004). Como consequência, o professor da escola básica voltou à universidade, para os cursos de formação continuada, com uma insistente pergunta: o

---

<sup>2</sup> A menção aos períodos e décadas para apontar o processo de mudanças nas concepções sobre a formação do professor de Língua Portuguesa é um exercício aproximativo, que não pretende estabelecer uma periodicidade exata, precisa.

que eu devo ensinar para o meu aluno? Neves (2002, p. 266), ao produzir uma leitura dos resultados do trabalho de formação realizado entre os anos de 1990 e 2000, afirma que “[...] os professores do ensino fundamental e médio decidiram [...] esquecer que um dia aprenderam (aprenderam mesmo?) linguística, embora guardem ‘ranço’ da atividade”.

Diante desse vácuo e considerando o movimento político e econômico nacional e internacional, o grupo defendiam as propostas de práticas pedagógicas com o objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas fez três movimentos importantes: a) intensificou a ocupação dos espaços oficiais no que diz respeito à proposição de políticas para o ensino da língua materna; b) aliada a essa aproximação, apresentou propostas com objetivo de interferir na realidade do ensino da língua portuguesa e construir alternativas pedagógicas; c) trouxe com mais força os efeitos da globalização para justificar a necessidade de criar alternativas de ensino.

O primeiro resultado dessas ações pode ser lido pela proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – uma primeira tentativa de dar certo direcionamento ao que se fazia na escola. De acordo com Costa (2002, p. 54), os PCN foram propostos num momento em que várias ações governamentais estavam acontecendo, entre elas, “a reforma do ensino médio e profissionalizante, aliada ao interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador”. O autor destaca também que nesse momento os governos de países latinos estavam se submetendo aos sistemas de avaliação da qualidade do ensino. Para tanto, era preciso propor uma política educacional alinhada à nova ordem mundial. Nesse sentido, uma leitura acurada dos PCN permite encontrar neles os primeiros sinais das estratégias de formação que seriam desenvolvidas nos anos seguintes, especialmente no que diz respeito à proposição dos novos objetos de ensino – os gêneros textuais.

Assim, do entrelaçamento entre discursos produzidos sobre a necessidade de mudar o objeto de ensino da língua portuguesa (e a formação do professor que deveria deixar de ser gramatical e passar a ser linguística) e os discursos sobre a necessidade de a escola se preocupar com uma formação “antenada” com as exigências da nova ordem mundial, surge um discurso híbrido que, conforme já dito, permite novas definições sobre esse professor. Maguire (2013, p. 79), ao analisar a formação de professores nos EUA, afirma que as propostas de mudanças na educação e a busca de constituição de um ‘novo professor’ para atender a essa nova ordem baseiam-se na suposição de “que as escolas fracassaram no passado, devido em parte, a professores ineficientes e

incompetentes, e que os legisladores e governos estão em melhor posição de determinar o que torna um professor ‘efetivo’ e uma escola ‘boa’”.

No Brasil, o discurso acerca do fracasso da escola está presente nas produções e pesquisas sobre o professor de língua portuguesa, principalmente naquelas que avaliam o desempenho de alunos em provas oficiais nacionais e internacionais. Geraldi (1984, p. 41) já destacava que, “no inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultado do que já nos habituamos a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral que na modalidade escrita”.

Aproximadamente, na metade da década de 1990, como a constatação do fracasso da escola se mantém muito presente e considerando a posição que passou a ocupar o professor mediante as fortes críticas ao ensino da gramática na escola, o objeto de ensino na aula de língua portuguesa tornou-se difuso. Se não se ensina à gramática, ensinam-se com vários outros objetos. “Assim, novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado (ZANINE 1999, p. 82).

Nesse momento, os chamados “textos utilitários” ganham espaço como objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa a partir da justificativa de que era/é necessário preparar o aluno para interagir nos e com os contextos em constantes transformações. Delgado (2012, p. 17), ao analisar a entrada desses textos nas escolas de Portugal, faz uma análise que pode ser mobilizada para explicar o que aconteceu no Brasil. Diz a autora: “os discursos defensores do utilitário legitimam-se com a justificação de que as crianças e os adolescentes não têm maturidade, sensibilidade e competência cultural e linguística” para estudar textos literários “que eles não podem entender”, na medida em que “a literatura não é para todos: é apenas para alguns” (MACHADO, 1992)”. Abre-se com isso um tempo de valorização de conteúdos pragmáticos.

No que diz respeito à formação do professor, ganha espaço e volume o discurso de que o professor precisa refletir sobre as práticas culturais específicas, resultantes das demandas da sociedade contemporânea, tais como o domínio das novas tecnologias. Nos anos das décadas de 1980 e até metade dos anos de 1990, a meta era levar o professor a ter uma formação linguística consistente. Ou seja, acreditava-se que se o professor

recebesse, de acordo com Marcuschi (1988), “sem cinismo, nem simplismo didático”, uma formação que permitisse o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre a língua portuguesa através das teorias linguísticas, o ensino na escola mudaria.

Tanto que, nesse mesmo período, surgiram diversos programas (nacionais e estaduais) que visavam responder a essa demanda por meio da oferta de cursos de formação continuada (também chamados de cursos de reciclagem, atualização, capacitação, etc.) aos professores que já se encontravam no exercício da docência. Na formação inicial, consolidou-se a presença das teorias linguísticas nos currículos dos cursos de Letras. Esses dois movimentos tinham como fundamento a forte crença de que o acesso às diferentes teorias linguísticas poderia promover mudanças nas concepções adotadas pelo professor para ensinar a gramática, a leitura e a escrita.

Entretanto, a partir da metade dos anos de 1990, passa-se a cobrar-lhe domínio das novas tecnologias. Ganha força também a perspectiva de ensino por meio dos gêneros textuais, letramento digital e novas práticas de ensino da leitura e escrita. Nas produções acadêmicas sobre o tema, as formas tradicionais de ensino da leitura, da escrita e da língua portuguesa são classificadas como obsoletas e as inovações tecnológicas são apresentadas como ferramentas interessantes, que poderiam ‘fisgar’ o interesse e expectativa dos alunos contemporâneos.

Ao discurso que já vinha afirmando com muita força o não saber linguístico do professor de Língua Portuguesa, é apropriado por aqueles que passam a apontar o despreparo tecnológico desse profissional para lidar com a sua sala de aula contemporânea. Isso ocorre porque:

A iteração e reiteração da tese da globalização e suas alegações ubíquas parecem ter influenciado a política e a oferta de educação pelo mundo. Enquanto Ball (2008, p. 25) adverte que ‘a ideia de globalização tem que ser tratada com cuidado’[...], o impulso da globalização em termos de política educacional é evidente virtualmente em toda parte. Em muitos Estados-nações, a política educacional está sendo articulada e construída em respostas aos discursos aparentemente irresistíveis de globalização que afirmam a ‘necessidade’ de reformas infraestruturais e econômicas para sustentar e aumentar a competitividade internacional (MAGUIRE, 2013, p. 78).

Nesse sentido, o impulso e o direcionamento resultantes da tese da globalização ganham materialidade nos discursos educacionais sob o argumento de que a escola precisa fazer uso da linguagem do aluno contemporâneo. Diz-se muito que o professor precisa aprender a dialogar com esse aluno fazendo usos dos mesmos dispositivos

(celulares, internet, redes sociais etc.) que ele usa se quiser obter sucesso na sua empreitada, qual seja: levar o aluno a estudar e aprender os conteúdos escolares que podem prepará-los para a vida em sociedade. De fato, o imperativo para que o professor prepare o aluno para a vida (para o mercado de trabalho contemporâneo) advém da compreensão de que o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa é instrumento vital para criar, atender e manter as demandas econômicas da sociedade globalizada.

### **3. O professor de língua portuguesa nas produções acadêmicas**

O discurso do professor mal formado, ineficiente e desatualizado definiu um modo de organização das produções acadêmicas que, comumente, apresentam a seguinte estrutura: a) apontam as falhas do professor por meio da crítica ao seu (não) saber-fazer; b) elegem uma teoria ou diretriz oficial para comprovar a incapacidade do professor; c) defendem que o professor deve adotar uma determinada teoria (ou política oficial) para que possa ensinar a língua portuguesa da forma ideal e ter sucesso.

O eixo organizador das produções acadêmicas a partir do gesto de apontar as falhas do professor e/ou da escola ao ensinar a leitura, escrita ou a língua portuguesa – por causa do apego ao chamado ensino tradicional – talvez seja o mais comum, o que nasce do movimento que buscou, a partir das teorias linguísticas, mudar o ensino da língua portuguesa na escola e/ou daquilo que Rajagopalan (2003) definiu como a estratégia Linguística (a crítica à gramática normativa) para se firmar como ciência. O fragmento de um artigo<sup>3</sup> publicado em 2002 e transcrito a seguir é representativo desse primeiro eixo.

#### **Fragmento 1**

Para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação. Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece de forma gratuita e a única maneira de praticá-la (e avaliá-la) é através do exercício da leitura vozeada em que a correção é feita passo a passo pelo professor sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e se faz sentido ou não. Alie-

---

<sup>3</sup> Como os textos acadêmicos neste artigo são dados, não serão identificados.



se a isto o fato de na escola os textos utilizados serem quase que exclusivamente os apresentados pelos livros didáticos, textos artificializados e muitas vezes simples recortes de outros textos. [...] Na escola a prática de leitura encontra-se longe do objeto de conhecimento que existe fora dela e que se pretende ensinar. Ou seja, a prática escolar de leitura pouco ou nada traduz a prática social de leitura. Isto faz com que a escola ensine algo que não será utilizado pelo aprendiz, ou será de forma diferente do que se aprende entre seus muros.

Tem-se, neste caso, uma crítica à escola que produz um ensino distante das reais necessidades do mundo da vida. As razões são as metodologias utilizadas – leitura como reprodução da relação entre som e grafia, meio de ensinar a pronúncia correta, gratuita e vozeada (em voz alta) e uso de textos artificiais, fragmentados. Entre os anos das décadas de 1980 e 1990, essas reflexões caminharam com força preponderante no sentido de apontar para a necessidade de mudar a formação teórica do professor. Entretanto, no decorrer da primeira década dos anos 2000, pesquisas e produções acadêmicas passaram a apontar que, embora importante, a formação linguística inicial não estava sendo suficiente para promover mudança na prática escolar vigente.

A citação a seguir filia-se a uma linha de reflexão majoritária – a que aponta que o problema da não mudança no ensino da Língua Portuguesa está no fato de o professor não ter realizado as ações de ensino esperadas, seja porque não compreendeu os avanços das teorias linguísticas e/ou as propostas oficiais, seja porque não conseguiu desvencilhar-se da concepção tradicional de ensino. O não saber o que fazer com a teoria é um problema que foi (e continua sendo) apontado com muita frequência, conforme o fragmento deste artigo publicado em 2003.

### **Fragmento 2**

Dentre as habilidades propostas no ensino de Língua portuguesa, o ensino da gramática é, sem dúvida, o que suscitou maiores discussões nos últimos anos. Apesar de os professores terem consciência de que o ensino descontextualizado de regras é uma prática obsoleta, *não estão preparados para pôr em prática metodologias mais eficazes, mais de acordo com a concepção interacionista de linguagem.* [...] Se, por um lado, os docentes têm informações sobre os novos PCNs, sobre a importância da leitura e da escrita no ensino de línguas, por outro, encontram-se desarmados para assumir procedimentos inovadores. Eles se mostram preparados para filtrar o eficaz e o não-eficaz nas práticas convencionais. Entretanto, faltam-lhes, muitas vezes, recursos para substituir aquelas em que não acreditam. Na prática da leitura, embora o professor se atenha, quase sempre, ao livro didático, observa-se o empenho em discutir as questões, principalmente de conteúdo, valorizando a participação discente. É a valorização do discurso do interlocutor, mas falta, realmente, um trabalho que dê mais ênfase à interpretação.

Por um lado, a falta é do professor no que concerne a não mobilização da teoria para conceber e mudar o ensino. Nos discursos que analisam tais dificuldades, há sempre uma falta, um fazer inadequado com relação a uma determinada concepção teórica ou política oficial. Como estas são muitas, tem-se um professor em constante falta/falha. Por outro lado, chama atenção, nas produções que criticam o ensino da Língua Portuguesa, a ausência de uma crítica com igual firmeza à formação (inicial e/ou continuada) oferecida. Nesse mesmo sentido, as propostas oficiais as teorias são pouco questionadas no que diz respeito ao alcance a capacidade de responder às demandas e desafios apresentados pela escola.

Abrindo um parêntese, é importante destacar que, quando se toma como base as produções da área de educação sobre currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil (ou mesmo as normas e orientações de programas de formação inicial), surge outro discurso sobre a formação inicial. Por exemplo, nos objetivos de um dos maiores programas do governo federal, o Pibid, tem-se os seguintes enunciados: o objetivo do Pibid é “promover a integração entre educação superior e educação básica; e também contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (PORTARIA 096/2013).

Nesse caso, a normatização tem sido justificada, inclusive, pelo fato de que nos projetos políticos pedagógicos de cursos de formação de professores prevalece a visão bacharelesca, centrada na valorização da formação especialista em detrimento da formação pedagógica. Prevalece, principalmente, uma espécie de aversão aos fazeres e saberes ligados à docência. Conseqüentemente, os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior se dividem em momento majoritário de formação teórica e momento menor para “aplicação” das teorias. Essa dicotomia pouco é problematizada nas discussões sobre a formação e as práticas do professor de língua portuguesa.

Fechando o parêntese para retornar às análises, nos fragmentos de produções acadêmicas analisados neste tópico, embora produzidos/publicados em momentos diferentes, persiste a afirmação de que o professor de língua portuguesa mediante o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou com a formação baseada nas teorias linguísticas. No fragmento de um artigo publicado em 2013 e transcrito a seguir está presente, além da crítica, o terceiro movimento presente nas produções sobre a formação e a prática do professor de língua portuguesa, qual seja, o de apontar o que o

professor deveria fazer em sala de aula a partir da defesa de uma teoria e/ou metodologia de ensino.

### **Fragmento 3**

O ensino da Língua portuguesa e da Literatura necessita ser revisto urgentemente, pois o modo tradicional da abordagem dessas duas disciplinas já é visto, inclusive pelos alunos, como algo desgastado – não sendo, através dele, possível encontrar uma aplicabilidade. Nesta abordagem, tradicional, a língua materna torna-se resumida ao estudo da gramática e, a Literatura – apresentada apenas a partir do Ensino Médio – como história e periodização da mesma. Hoje, é possível documentar uma série de ações que as instituições governamentais têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Para isso, basta referir o trabalho que resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que é possível reconhecer que as concepções teóricas presentes no documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e define o domínio desta como uma das condições para plena participação do indivíduo em seu meio social. [...] Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais visam ao desenvolvimento do potencial crítico do estudante, sua capacidade de perceber as múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos – distanciando-se da pura e simples memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário [...]. Dessa forma, uma aula da disciplina Língua portuguesa, ao tratar dos gêneros narrativos ou descritivos, pode, por exemplo, fazer uso de relatos de fatos históricos, processos sociais ou da individualidade específica do aluno – podendo, já no Ensino Fundamental, antecipar alguns conhecimentos sobre a disciplina de Literatura, ao tratar, por exemplo, os gêneros literários, proporcionando a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto encontrado no meio social em que as partes estão inseridas. O ensino tradicional oferecido na maior parte da rede de ensino massifica a Língua portuguesa e a Literatura Brasileira, tornando as aulas tradicionais pouco atrativas aos alunos. Assim sendo, o professor deve visar à valorização do conhecimento, o aumento da autoestima do aluno e, conseqüentemente, seu interesse pela disciplina, bem como pela leitura [...].

Se nos anos de 1980, com a crítica que se fazia ao ensino da língua portuguesa, estava presente a concepção de que o professor, após uma formação teórica sólida, poderia tornar-se um sujeito crítico, capaz de conceber e desenvolver sua própria prática docente, nos anos 2000 intensifica outra vertente – a de que é preciso responder (com oferta de soluções) à pergunta feita pelos professores da educação básica nas décadas anteriores: como ensino a língua portuguesa para o meu aluno? Essa mudança é significativa porque não se consolida de forma isolada. Com ela, consolida-se a

perspectiva de formação baseada no controle e avaliação de resultados da aprendizagem, na definição da teoria a ser mobilizada na escola e, principalmente, na oferta de metodologias de ensino.

Assim, a crítica ao professor continua sendo necessária, mas sempre seguida de uma oferta/prescrição sobre a melhor prática que ele adotar. A adoção do trabalho com os gêneros textuais passa a ser a alternativa predominante nessa linha de discussão. Com base em Maguire (2013), é possível afirmar que a ênfase dessa nova fase de discussão sobre a formação do professor de língua portuguesa, muito bem delineada nos dois últimos fragmentos citados, está centrada na preparação para a prática da sala de aula. Por isso, o foco recai na busca/oferta de experiência prática, no desenvolvimento de habilidades e técnicas (saber o usar o computador, as redes sociais etc.) como o letramento por meio do uso de metodologias prescritas como ideais, postas como possíveis de mudar o quadro de dificuldades vivenciado pelo professor no cotidiano da sala de aula. Ou seja, volta-se para o cumprimento de competências, não mais o pensar criticamente a prática. Interessa o ensinar e não mais o aprender do professor. Consequentemente, conforme fragmento a seguir, retirado de artigo publicado em 2009, o professor passa a ocupar a posição de um profissional que pode executar propostas concebidas por outrem – professores e técnicos da universidade e/ou órgãos oficiais de ensino.

#### **Fragmento 4**

Considerando que o objetivo maior do ensino da Língua portuguesa nas escolas é o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, buscamos sugerir algumas propostas de leitura de textos jornalísticos embasadas na perspectiva da construção de sentidos e na formação de leitores que se constituam como sujeitos discursivos, autônomos e críticos, uma vez que ler e compreender textos é uma das competências mais exigidas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Porém, de acordo com algumas pesquisas (SAEB, 2003; INEP, 2004), esta é uma das maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros. A prática da leitura, bem como da produção textual, deveria ser organizada de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, de modo a contextualizar significativamente o ensino-aprendizagem da língua. O uso do texto jornalístico em sala de aula vem atender à proposta dos PCNs, no que diz respeito ao desenvolvimento de temas transversais, como ética, cidadania, meio ambiente e outros.

Em suma, o professor de Língua Portuguesa apresentado nessas produções continua sendo um sujeito mal preparado, ineficiente no que faz e desatualizado com

relação ao desenvolvimento da sociedade globalizada. Porém, muda-se o modo de oferecer respostas para esse problema, uma vez que a imagem desse profissional passa a ser reconstruída com base nas definições e proposições sobre o que se deve ensinar na aula. Os resultados e objetivos das avaliações oficiais reforçam os discursos de que a formação desse professor precisa mudar. Assim, a formação ganha outro rumo: não mais o amplo leque de teorias e textos, mas teorias específicas e textos (gêneros) específicos passam a ser apontados como fundamentais ao ensino da leitura e da escrita. Não mais uma formação que permita ao professor pensar o ato de ensinar a ler e escrever como transformador, humanístico, mas, sim, como um ato de assegurar que os jovens estejam sendo preparados para contribuir com um mundo sem fronteiras e para competir/sobreviver nele. Aprender com textos jornalísticos é um meio de garantir isso. Para tanto, basta que esse novo professor seja um consumidor de conhecimentos.

#### **4. Políticas e ações formativas para o professor de língua portuguesa**

A partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000, ganhou maior intensidade uma mudança importante na ordenação da relação do professor de língua portuguesa com os objetos de ensino. Para tanto, nas produções acadêmicas sobre a escola e nas justificativas dos programas, projetos e currículos de formação continuou presente o formato crítica-oferta de solução, mas passou-se a fixar, a estabilizar essa oferta. Não mais várias teorias, a defesa da aula como espaço regido pelo acontecimento (GERALDI, 1995) ou a insistência teórica para que o professor compreenda as teorias clássicas no campo dos estudos linguísticos. Essa preocupação esteve muito presente nas discussões e propostas de formação iniciadas nos anos de 1980 (GEBARA; ALCKMIN; ROMUALDO, 1984). Nas duas últimas décadas, está em franco processo de consolidação uma política formativa em que:

o professor reconstruído é produzido a partir de conjuntos de receitas para a ação, regras sistêmicas, tecnologia de desempenho e ações de sala de aula rotineiras planejadas (por outros) para 'entregar' qualidade e 'garantir' altos padrões. O professor é reconstituído como um 'administrador' de risco técnico que, nos termos de Williams (2008, p. 36), torna 'os resultados da aprendizagem mais visíveis, calculáveis e, portanto, mais explicáveis em um contexto no qual, até certo ponto, quaisquer versões concorrentes do professor foram apagadas' (MAGUIRE 2013, p. 82).

Como consequência desse modo de formar denunciado pelo autor, no Brasil, temos um crescente processo de homogeneização e estabilização dos objetivos de ensino (na formação inicial) e aprendizagem (que definem o que ensinar na escola). As evidências da homogeneização das políticas, das metodologias e teorias voltadas à formação do professor de língua portuguesa são sutis porque não são assumidas, por exemplo, pelos documentos oficiais e muito menos pelos projetos de formação de abrangência nacional que, na maioria das vezes, são gestados com base nas produções e teorias produzidas na universidade.

A homogeneização invade os espaços curriculares em meio ao confronto entre as concepções e visões diferentes de homem, de sociedade, de educação, de formação humana e de currículo. Essas evidências são notadas nos momentos das tomadas de decisões do Estado sobre os conteúdos curriculares, sobre o perfil dos cursos, objetos de estudo, matriz curricular (componentes curriculares, carga horária, tempo para integralização curricular), sistemática de avaliação de cursos e alunos, entre outros aspectos envolvidos nas políticas de formação de professores e, conseqüentemente, na educação básica.

Assim, no que se refere às metodologias de ensino da língua portuguesa na escola, esse processo pode ser percebido, por exemplo, pela defesa quase nacional da importância da transformação dos textos jornalísticos em objeto de ensino. Do jornalismo informativo, transformou-se em objeto de ensino da língua portuguesa a notícia, reportagem, entrevista, o artigo de opinião. Proliferou pelos livros didáticos o uso de fragmentos desses textos para ensinar leitura e escrita a partir de análises que deixam de lado a complexidade e as reformulações resultantes das interações em sala de aula.

Transformados em objetos de ensino principalmente por meio de sua inserção nos livros didáticos, esses textos permitem criar certa estabilidade pelo formato de sua estruturação, pelo alcance de seus suportes em termos de divulgação entre as populações brasileiras. Ao mesmo tempo, retornam para a sala de aula a variedade linguística que lá sempre esteve, uma vez que, ao menos no plano da pretensão, os textos produzidos pela mídia impressa e televisiva são postos como signatários da variedade padrão.

Como parte da implementação desse projeto de homogeneização e massificação da formação do professor e, conseqüentemente, do objeto de ensino da língua portuguesa, foram implementadas as redes de formação – os diversos programas criados

pelo governo federal (Parfor, Renafor, Mestrados Profissionais). Os programas de mestrados profissionais, especificamente da área de Letras, são exemplares nesse sentido. Ao se definir um currículo nacional, com teorias, modelos de produção escrita, bibliografia unificada, pretende-se, de forma explícita, estabelecer uma formação universal, igual para todos.

Esse processo incide, principalmente, sobre a produção escrita e na relação que o professor estabelece com o conhecimento, uma vez que, no caso do Profletras, têm-se regras definidas (por um órgão do Estado – a CAPES) acerca de como as universidades devem desenvolver essa formação. Por exemplo, nas diretrizes gerais desse programa está a exigência de que o trabalho de conclusão precisa ser o resultado de uma pesquisa desenvolvida na escola. O aluno desse programa não pode, por exemplo, fazer somente uma pesquisa bibliográfica ou que não tenha relação direta com a escola. Também não pode somente fazer uma pesquisa de caráter reflexivo sobre as práticas de ensino na escola. É preciso que faça uma proposta de intervenção. Ou seja, obrigatoriamente precisa localizar um problema relacionado ao ensino ou à aprendizagem na escola básica, analisá-lo e, dentro do curto prazo de dois anos, fazer uma proposta de intervenção, visando solucionar esse problema. Além disso, o resultado desse problema deve ser um produto didático a ser apresentado para a conclusão do curso e para ser trabalhado na escola.

Nesse sentido, a relação com o conhecimento teórico já existente é regulada por dispositivos que definem em escalas amplas o que ler, o que produzir e, principalmente, o que fazer com esse conhecimento quando se está na escola. Essa definição ganha materialidade nas referências bibliográficas dos cursos. Nestas, são mencionados autores de obras que apontam metodologias de ensino a serem seguidos, textos teóricos que devem ser lidos ao longo das disciplinas e, conseqüentemente, os que devem ser mobilizados para se planejar as atividades de ensino da Língua Portuguesa na escola. Uma primeira consequência desse direcionamento pode ser identificada pela produção de sequências didáticas em escala nacional – ou seja, está se criando uma metodologia nacional, reconhecida por professores de todas as regiões do Brasil como um meio eficaz para ensinar a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, dois objetivos, entre os propostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para esse Programa, podem ser

considerados importantes indícios da concepção e direcionamento que permeiam as atuais políticas de formação de professor de Língua Portuguesa. São eles:

[...] **instrumentalizar** os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;

[...]

**indicar** os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais. (BRASIL/CAPES, 2015)<sup>4</sup>.

O verbo instrumentalizar pode significar dar condições, preparar para uma determinada ação. Nesse caso, não seria negativa a ideia de que o objetivo do Profletras é preparar o professor para lidar com a heterogeneidade linguística da sala de aula. Aliás, esse é um objetivo importante. O segundo objetivo transcrito, no entanto, indicia/denuncia a forma como é concebida essa instrumentalização – por meio da indicação dos meios adequados para trabalhar diferentes gêneros [...]. Nesse caso, ao professor em formação, está dito, será indicada a melhor forma de ensinar a leitura e a escrita para classes heterogêneas. Instrumentalizar aqui significa indicar a melhor forma de fazer, é indicar o como fazer. Isso explica toda a metodologia de formação desse programa – centrada na homogeneização da leitura teórica, das disciplinas e produção escritas dos mestrandos.

Como nesse modelo de formação defende-se constantemente o protagonismo do professor, visto como algo que deve ser construído pela (co)responsabilização pelos resultados alcançados durante a formação e pela aplicação, na escola, do conhecimento adquirido na universidade, há uma ilusão, alimentada inclusive no meio acadêmico, de que esse sujeito passará a ocupar lugar de produtor de conhecimentos e práticas de ensino para e sobre a escola. Ou seja, o discurso sobre o protagonismo recobre os efeitos de sentidos que, de fato, levam o professor em formação a assumir uma identidade compartilhada, massificada e que o mantém na posição de consumidor de teorias, concepções de linguagem e práticas de ensino produzidas cada vez mais embasadas numa concepção de que esse professor é incapaz. O professor de língua portuguesa, de

---

<sup>4</sup>Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>.



fato, ocupa o lugar similar ao de clientes consumidores, sendo que o objeto de consumo são as teorias e metodologias que lhes são indicadas pelas produções acadêmicas e políticas oficiais de formação.

Essa concepção neoliberal de formação produziu outros efeitos. A mudança na condução de produção de conhecimento sobre o papel e a formação do professor de língua portuguesa merece destaque. Dito de outro modo, na universidade houve arrefecimento da defesa de que, durante a formação inicial, é necessário ler os teóricos de base da linguística por exemplo. A literatura comentada cada vez mais ganha espaço nos currículos dos cursos e projetos de formação. Tem-se formado geração de professores – principalmente por meio dos cursos de educação a distância – que lê majoritariamente material apostilado e/ou produzido por comentadores.

Na escola, os livros didáticos passaram a ser um objeto assimilado, normalizados por muitos linguistas – principalmente por aqueles que se dedicam a produzi-los para a escola. Não mais se questiona, tal como na década de 1980, o estatuto do livro didático como recurso que deve auxiliar o professor na sala de aula. As reflexões e análises produzidas em torno desse objeto têm como foco central a preocupação de oferecer subsídios para que o professor da educação básica tenha condições de definir/escolher o melhor material no vasto leque de produções didáticas existentes. Consequentemente:

O papel de elaborador das aulas, outrora atribuído ao professor, vem, ultimamente, sendo destinado ao livro didático (que traz respostas, sugere sequências, distribui atividades). De um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem ele vem representando um modelo padrão de ensino, assumindo a função central do professor, a de planejar a sua aula. Segundo Britto (2002), o livro didático mostra uma progressão curricular cumulativa, semelhante ao princípio de seriação curricular, cujas atividades se enquadram em unidades temáticas tipificadas, tentando reproduzir o dia-a-dia da sala de aula. Coisa comum, antigamente, apenas em cursinhos pré-vestibulares que se detinham na ordem das aulas apresentadas pelas apostilas (SCHLICKMANN 2011, p. 02).

Há nesse sentido um movimento que, aparentemente, pode ser considerado contraditório. Qual seja, ao mesmo tempo em que as políticas de formação, inicial e continuada, cobram dos formadores e dos formandos a construção de novas metodologias de ensino e, principalmente, autonomia do professor no trabalho com essas metodologias, há também a construção de diversos dispositivos que mantem sob controle essa preconizada liberdade de saber-fazer. Há uma superposição entre os processos de controle e de constituição do professor de língua portuguesa como sujeito que aprende e,

posteriormente, ensina. O uso do livro didático, tal como aponta Schlickmann (2011), é um exemplo dessa liberdade-sujeição, uma vez que o professor pode escolhê-lo, pode optar por usá-lo na íntegra ou não. Entretanto, antes disso, passou por uma formação constitutiva do seu olhar para esse objeto. Formação essa que, no caso do Profletras (existem outros programas e propostas de formação em vigência), apresenta indícios de uma concepção que visa instrumentalizar esse professor indicando os gêneros mais adequados para o ensino da leitura e escrita em salas de aula heterogêneas.

## **5. Considerações finais**

Com base nas análises desenvolvidas, é possível afirmar que está em vigência uma política de formação que constantemente associa e dissocia a criação de práticas formativas que visam, ao mesmo tempo, o controle e a autonomia para produzir o professor de língua portuguesa como um sujeito que aprende e ensina, que, no exercício do ensinar, exerce uma liberdade controlada, agenciada pela formação a qual se submete. Por meio desses controles, dá-se a constituição do professor como sujeito global e consumidor de conhecimento – uma vez que, por meio das práticas formativas, ocupa o lugar de um agenciador de conhecimentos e metodologias produzidas em espaços distantes de seu contexto de ação – a escola.

Os processos de constituição do professor de língua portuguesa em um sujeito global e consumidor de conhecimentos produzidos por outrem estão recobertos pelo discurso de que se está trabalhando uma formação que: a) reconhece e fortalece a perspectiva do seu protagonismo na educação básica, nas mudanças sociais e educacionais; b) promove a articulação entre as instituições de formação e a escola básica; c) compreende a educação como processo formativo que se desenvolve para além da sala de aula na universidade e, por isso, constrói uma nova cultura profissional; c) recomenda e procura viabilizar ações que possibilitem que as novas metodologias façam parte da produção não só de políticas de formação, mas também das práticas do professor.

Em suma, as políticas de formação instituídas, porque respondem às concepções vigentes numa sociedade globalizada, neoliberal, visam a constituir o que significa ser professor. Este, após ser discursivamente construído como um sujeito ineficiente e desatualizado, recebe como retorno ações formativas que, fundamentadas nas demandas

do tecido social maior (a sociedade globalizada), o trabalham para reconstituí-lo como um sujeito dócil, capaz de consumir o conhecimento que lhe é oferecido a partir da ilusão de que está produzindo, de que está fazendo suas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar nas aulas de língua portuguesa. Uma liberdade-sujeição que permite alcançar a escola como principal lócus de formação de sujeitos que agem, transitam, consomem numa sociedade global, discursivizada como sem fronteiras.

## 6. Referências

AGUIAR, D. Brasil. Aguiar. **Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem**. Ano 08 – setembro/2012. Disponível: [http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao\\_professores\\_de\\_lp\\_-\\_impresses\\_de\\_\\_viagem-1.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao_professores_de_lp_-_impresses_de__viagem-1.pdf) . Acesso: 24/02/19

ASSUMPÇÃO, S. S. P. ; KIESLICH, J. **Os gêneros jornalísticos na sala de aula**. 2009. Disponível em:

[http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/os\\_generos\\_jornalisticos\\_na\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/os_generos_jornalisticos_na_sala_de_aula.pdf). Acesso: 06/03/18.

BARBOSA, M. V. **Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da Língua Materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2004, 191p.

BAUMAN, Z; DONSKIS, L. “Universidade do consumo: o novo senso de insignificância e a perda de critérios”. In:\_\_\_\_\_. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013, p. 158-200.

BRASIL, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID**.

COSTA, S. R. “A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN’s: uma análise crítica”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002, p. 31-52.

DELGADO, C. P. N. **Textos literários e/ou utilitários: Opções de docentes do ensino básico**. 2012. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22586/1/Textos%20liter%C3%A1rios%20e.o.u%20utilit%C3%A1rios\\_Op%C3%A7%C3%B5es%20de%20docentes%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22586/1/Textos%20liter%C3%A1rios%20e.o.u%20utilit%C3%A1rios_Op%C3%A7%C3%B5es%20de%20docentes%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf). Acesso: 20/02/17.

GEBARA, E.; ROMUALDO, J. de A.; ALKMIN, T. M. A Linguística e Ensino de Língua Materna. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na Sala de Aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p.25-30.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. “Da redação à produção de textos”. In: Chiappini L. (Coord. Geral). GERALDI, J. W.; In: CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez**, 1997. p. 17-24.

INDEZEICHAK, S. T. **O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>. Acesso em 20/02/19.

MAGUIRE, M. “Para uma Sociologia do Professor Global”. In: APPLE, Michael. W; BALL, Stephen. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 80-85.

MARCUSCHI, L. A. “Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual e uma prática social”. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura. Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p.38-57.

NEVES, M. H. de M.. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: editora da UNESP, 2002.

PEREIRA, I. G. M. **Dos PCN – língua portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHLICKMANN, C. A. **A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa**. Anais do SILEL. 2011. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_1754.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1754.pdf). Acesso em 22/02/19.

ZANINE, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/4189/2854>. Acesso em 22/02/19.

Recebido em: 04 de agosto de 2019

Aceito em: 14 de novembro de 2019

Publicado em: dezembro de 2019