

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS EXIGÊNCIAS A SUA ATUAÇÃO

William RUOTTI¹

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP
Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
Língua Portuguesa (DE Carapicuíba/SEE-SP)

RESUMO

Neste artigo, o objetivo é discutir a estrutura de poder estabelecida pela SEE-SP, por meio de seus documentos oficiais, no processo de constituição e construção do discurso pedagógico no que tange a atuação dos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual, especificamente, os que lecionam nas escolas estaduais do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo. A análise fundamenta-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), na vertente proposta por Fairclough (2003, 2008, 2010), e do Realismo Crítico (RC), a partir do que apresenta Resende e Ramalho (2009) e Bhaskar (1998). Os resultados apontam a necessidade, cada vez maior, da criação de espaços para estudo dos textos institucionais que orientam o trabalho pedagógico desses professores.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica e Educação. Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Construção do discurso pedagógico e os documentos oficiais da SEE-SP.

Introdução

Ao falarmos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma das figuras centrais é o professor que conduz esse trabalho. Independente da etapa, da modalidade, espera-se do professor de Língua Portuguesa conhecimentos que, de acordo com os documentos que tratam de seu ingresso no serviço público e sua atuação, seriam acumulados a partir da sua graduação, passando pelos exigidos nos concursos públicos e, conseqüentemente, os necessários no efetivo exercício de suas atribuições como professor. Estamos fazendo referência aqui a três momentos no percurso do professor: o professor formando, o professor formado/ingressante na carreira pública e o professor em atuação.

O que nos chama a atenção é a grande heterogeneidade dos grupos de professores. Essa, por sua vez, instaura-se a partir das diferentes formações acadêmicas, do tempo de magistério, das experiências escolares bem ou mal sucedidas, das posturas relacionadas ao que é ser professor de Português, entre outras. Além disso, mesmo havendo uma convergência no âmbito teórico sobre a ação pedagógica, principalmente no que tangem as suas particularidades e suas temáticas, na prática, o que transparece é um pessimismo geral, por parte desses professores.

¹ Endereço eletrônico: williamruotti@uol.com.br

Para chegar ao objeto de análise dessa pesquisa, partimos do acompanhamento realizado em dois momentos de formação em serviço dos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual. O primeiro em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em que o responsável pela condução dos trabalhos são os Professores Coordenadores (PC) das escolas, ficando a cargo deles a elaboração de pautas formativas, escolha de temas para discussão, entre outros. O segundo, trata-se da formação centralizada na Diretoria de Ensino a cargo do PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) que, nas Orientações Técnicas, a partir das demandas da Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP), convoca os professores Língua Portuguesa e Professores Coordenadores, para estudos e discussões sobre o currículo, aplicação e análise de indicadores externos e internos, organização de materiais, alinhamento de posturas, elaboração de planos de ação.

Tanto nas OT quanto nas ATPC, os comentários dos professores são em grande parte falas de tom negativo ao se referirem à situação no qual se encontram. Falas como “... *isso é bonito na teoria, mas na prática...*”, “*já tentei de tudo, não consigo fazer isso*”, “*não temos materiais... faltam até dicionários na escola...*”, “*a Secretaria fala que eu tenho que usar a tecnologia, mas dos 20 computadores na sala do ‘Acessa’², só 3 funcionam...*”, são recorrentes. Eles também se mostram temerosos e/ou mesmo completamente com dúvidas só em pensar em possíveis mudanças. Algo ressaltado com frequência por eles é a existência de fossos entre o que se discute como teoria, o apresentado e normatizado pelos textos institucionais (neste caso, textos normativos da SEE-SP) e a prática “real” em sala de aula.

A SEE-SP por meio de seus documentos oficiais visa disciplinar diferentes assuntos referentes à gestão do trabalho escolar. Isso implica um problema: temos, por exemplo, um único texto com a pretensão de abarcar todas as especificidades de todas as regiões do Estado. O universo aqui recortado compreende as escolas públicas estaduais de São Paulo, mais especificamente, as escolas da cidade de Carapicuíba, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba, uma das 91 Diretorias de Ensino da SEE-SP.

Os documentos oficiais da SEE-SP

² A professora fez referência ao “Programa Acessa Escola”, programa da SEE-SP que tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários da escola pública estadual – Resolução SE nº 17, de 31-3-2015.

O documento principal quando tratamos da atuação do professor da Rede Pública Estadual é o Currículo do Estado de São Paulo. Embora não faremos aqui uma análise detalhada do documento, o nosso foco é destacar pontos relevantes no que tange o professor de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de seu trabalho. O governo do Estado, por meio do decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, institui o programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, com “a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (art. 1º).

No decreto nº 57.571/11, dentre outros, chamam a atenção dois pontos que o fundamenta:

[...] a necessidade de serem implementadas políticas educacionais voltadas à continuidade dos processos de melhoria da educação pública paulista, nos seus vários níveis e modalidades, em especial no que se refere à diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio;

[...] a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica.

Esses pontos estão ligados diretamente ao que a SEE-SP busca e o que ela espera das 91 diretorias em se tratando de gestão educacional. Notamos a preocupação em atender os vários níveis e modalidades de ensino, além de focar numa gestão “eficiente e eficaz”, enfatizando a “aprendizagem dos alunos”. Estabelece-se uma relação entre frequência, abandono/evasão/rendimento e o fluxo escolar, medido pela taxa média de aprovação dos alunos em cada etapa da escolarização, por meio das informações compiladas pelo Censo Escolar.

Não devemos esquecer que esse decreto vem alguns anos depois da instituição do Programa “São Paulo faz Escola” que, dentre outros objetivos, propôs a unificação do Currículo, tendo como base as avaliações do SAEB e do SARESP, que indicavam um baixo desempenho escolar dos alunos, a SEE-SP publica sua “Proposta Curricular” em 2008, realizando ajustes e mudanças necessárias. Essas ações resultaram na publicação da 1ª edição do Currículo do Estado de São Paulo em 2010, subsidiado, por sua vez com 509 vídeos, sugestões de atividades e material para alunos e professores (Cadernos do Aluno e do Professor de todas as disciplinas do currículo).

Inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), o Currículo de Língua Portuguesa é estruturado em 4 partes:

1ª O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico

2ª Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa

3ª Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio

4º Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa

Em “O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico”, podemos reconhecer o tópico central a partir do próprio subtítulo. O texto inicia com ideias mais gerais sobre o ato de *conhecer* e como pode ser entendido o *conhecimento*, sendo esse ato e tudo que ele implica um desencadeador de possíveis transformações. Em seguida, traça um percurso cronológico, brevemente descrito, a partir do século XVIII, citando a Reforma de Pombal, passando pelo século XIX, enfatizando o surgimento da disciplina “Português” e a “tradição da Gramática, da Retórica e da Poética”, mantida, segundo o documento, até a metade do século XX.

Outros momentos são comentados brevemente: as décadas de 1950 e 1960 e a democratização do ensino; a influência dos estudos da Linguística, a partir da década de 1970; uma explicação sobre o Currículo e os documentos oficiais que o precederam; e, por fim, o último subtópico relacionando os PCN e a “proposta para a disciplina de Língua Portuguesa”.

No subtítulo seguinte, “Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa”, temos um texto centrado no trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, postulando dois caminhos: “a) no conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos;” e “b) nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação” (SÃO PAULO, 2010, p.29); finalizado por uma síntese sobre os conceitos-base para o ensino da língua e sua presença no documento. Desses dois subtópicos, apresentados de maneira linear, temos o seu desenvolvimento com a explicação e exemplificação das “regras” e, em seguida, um subtópico que discute o aspecto social-pragmático nas atividades de Língua Portuguesa, abordando conceitos como o de letramento, gênero e tipo textual, todos direcionando para o conceito de *discurso*.

Para falar da “Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio”, temos a seguinte ordenação: “a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II)”, onde temos a organização bimestral por eixo de conteúdos e, em seguida, a explicação desses eixos; “a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio”, com a definição de quatro grandes campos de estudo e as respectivas explicações; “a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos”, com o que define como “premissas” para a organização dos bimestres e dos conteúdos no Ensino Fundamental e

Médio; “os subsídios para a implantação do Currículo proposto”; e “a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados e habilidades”.

Feito isso, após as “Referências” apresentadas pelo documento, é vinculado a ele o “Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa”, estruturado da seguinte maneira: cada bimestre possui duas partes, uma para os “Conteúdos” e outra para as “Habilidades”, isso para todas as séries/ anos do Ensino Fundamental (Ciclo II) e para o Ensino Médio.

A SEE-SP traz para o texto do *Currículo de Língua Portuguesa* o que os PCN tratam e defendem como ensino de língua: ao conceituar texto e discurso, enunciação, tipo e gênero textual, o documento postula um ensino de língua que os considere. Os próprios PCN já defendiam desde 1997 o ensino a partir dos gêneros textuais, uma visão sócio-pragmática desse ensino, além da ênfase não nos conteúdos, mas nas competências e habilidades que os indivíduos devem desenvolver nos diferentes momentos da Educação Básica. Vejamos o que o PCN de Língua Portuguesa (p.21) nos diz:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Entendemos que uma das formas para que o diálogo se realize entre a SEE-SP e os professores de Língua Portuguesa é, justamente, por meio dos documentos oficiais produzidos. Retomamos a ideia de que o texto é o lugar de interação entre os sujeitos sociais, o que significa dizer que o *Currículo de Língua Portuguesa* se configura como um espaço onde, dialogicamente, há o contato entre eles.

Sobre esses apontamentos, existem diferenças de concepções, de pontos de vistas, de interesses etc. Temos, assim, de um lado textos que pretendem orientar/controlar o sistema educacional e a atuação de seus atores, como, de outro, temos a forma como esses textos são recebidos. E aí está o professor de Língua Portuguesa: a forma como atua, as escolhas que faz, a maneira como representa a realidade posta em sua frente, identificando-se e agindo.

A análise do discurso crítica – ADC

Os estudos da ADC fundamentam-se na concepção da linguagem como prática social e como instrumento de poder (WODAK, 2005). Os conceitos de “discurso”, de “hegemonia”

e de “ideologia” são essenciais ao que ela se propõe: a articulação entre análises linguísticas e a tentativa de uma explicação cada vez mais pormenorizada da realidade social. Resende (2009, p.12), no mesmo caminho, sobre esse posicionamento ressalta:

partindo da identificação de problemas sociais com facetas discursivas, o objetivo é desvelar discursos que servem de suporte a estruturas de dominação ou que limitam a capacidade de transformação dessas estruturas, por isso a ADC requer atenção tanto ao uso da linguagem quanto à estruturação da ação social.

Em se tratando das relações estabelecidas entre os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, entendemos que esses conceitos agem diretamente na construção do discurso desse professor, na maneira como pensa sua aula, até o momento de interação com seu aluno. Até que ponto o *Currículo do Estado de São Paulo*, com a defesa de uma base curricular comum, é vista como uma imposição ou limitador da prática docente? Essa questão será retomada mais adiante.

A seguir, apresentaremos pontualmente os pressupostos teóricos da ADC, revisitando alguns autores e examinando, brevemente, pontos defendidos por eles.

Fairclough

Fairclough discute o conceito de discurso entendendo esse como tridimensional, relacionando texto, prática discursiva e prática social. O discurso, assim, assume-se não como uma atividade meramente individual ou reflexo de variáveis, mas como forma de ação social, “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (op. cit., p. 91). Além disso, a estrutura social restringe e molda o discurso, em sentido amplo e em todos os níveis (op. cit., p.91):

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes

Entendendo o discurso como uma prática, temos, segundo Fairclough (2008), uma forma de representar, significar e construir o mundo. Sobre esses os efeitos constitutivos do discurso, temos 3 aspectos:

- A construção de identidades e dos posicionamentos do sujeito;

- A construção das relações sociais entre as pessoas;
- A construção de sistemas de conhecimento e crença.

Isso significa dizer que há maneiras diferentes para as identidades sociais estabelecerem-se no discurso, para as relações sociais serem representadas e negociadas entre os interlocutores no discurso e para os textos referenciar e explicarem o mundo e seus processos, identidades e relações. Fairclough (op. cit., p.92) cita o seguinte exemplo:

As identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.

Fairclough ressalta a importância de considerar a relação entre discurso e estrutura social como dialética, na tentativa de evitar equívocos como o de compreender o discurso como “mero reflexo de uma realidade social mais profunda” e mesmo, de uma forma idealizada, como “fonte do social”. Analogamente ao exemplo utilizado pelo autor (2008, p.93) sobre a relação entre pais e filhos na família, no nosso caso, podemos estender para as relações no âmbito escolar – aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor, professor-equipe gestora, equipe escolar-Secretaria de Educação etc.: a constituição do discurso social não se origina de “um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas”, sua sustentação está numa prática social “firmemente enraizada em estruturas sociais materiais e concretas”.

Há, segundo ele, a necessidade de entender os processos de mudança que ocorrem em eventos discursivos e a maneira como as ordens dos discursos são afetados. Nesse processo, Fairclough (2008, p.247) discute três tendências de mudança discursiva: a *democratização*, a *comodificação* e a *tecnologização do discurso*:

As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas de discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção da mudança.

Quanto a *democratização* do discurso, Fairclough (op. cit.) a analisa a partir de cinco áreas: (1) relações entre línguas e dialetos, (2) acesso ao discurso de prestígio, (3) eliminação de marcadores explícitos de poder em relações desiguais, (4) tendência a informalidade das línguas e (5) mudanças referentes ao gênero – masculino e feminino. Neste trabalho,

interessa-nos fazer referência a terceira e quarta áreas. Respectivamente, sobre os marcadores explícitos, associamos, a princípio, às falas da SEE-SP em que essa se coloca como “parceira” do professor, como por exemplo “aprender junto com os professores”, “a equipe aprendente” e outras expressões ressaltando a possibilidade de mudança ao que está estabelecido por uma orientação institucional ou qualquer outro documento. Temos uma eliminação aparente das assimetrias de poder entre a SEE-SP e os professores.

Já referente a tendência de informalidade, identificamos que, decorrente desse processo de eliminação de marcas linguísticas hierárquicas, associadas aos participantes de eventos comunicativos, temos a manifestação da informalidade. O próprio conceito de “mediação”, tão presente hoje na esfera pedagógica, é um exemplo disso: os interlocutores da SEE-SP mediando os atos e dizeres dessa com os professores e a comunidade escolar em geral.

A *comodificação* é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizadas e definidos em termos e produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 255). Poderíamos realizar a seguinte aproximação: a escola assumindo o papel de produzir “mercadorias úteis” para a produção de outras mercadorias (força de trabalho). Sabemos que na educação básica, principalmente no Ensino Médio, essa discussão está presente.

O professor em sua atuação sente os efeitos da *comodificação*, embora não a nomeie assim. O que Fairclough (2008, p.256) nos apresenta a construção de um aluno (aprendiz) que assume um papel passivo frente a competências e habilidades trabalhadas com eles (Fairclough usa o termo “treinar”), envolvendo “metas” e “perfis”. Isso se opõe, contraditoriamente, a construção de uma postura ativa desse aluno, como consumidor, “clientes conscientes de suas necessidades”. Fairclough (op.cit., p.257) explana, embora ressaltando o caráter democrático do conceito, que as habilidades

São atributos apreciados dos indivíduos, estes diferem em tipos e em graus de habilidade, e está aberto a cada um aperfeiçoar as habilidades ou acrescentar novas habilidades. [...] Por outro lado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade.

Frente a isso, cabem alguns questionamentos: a educação estadual paulista, em seus documentos oficiais, direciona o trabalho de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento de competências e habilidades? O professor, em sua atuação, é consciente da atividade que realiza e qual o seu propósito, a partir de uma visão ampla de todo esse processo?

A *tecnologização do discurso* pode ser compreendida como o emprego do discurso como tecnologia, consideradas “recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos” (2008, p. 264), estabelecendo ligações muito próximas entre conhecimento sobre a linguagem e poder. Essas tecnologias (p.265):

São planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isso implica acesso de parte dos tecnólogos ao conhecimento sobre a linguagem, o discurso e a semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico.

Ao acessarmos o site da SEE-SP, notamos esse planejamento. Por exemplo, na primeira página são colocadas chamadas para assuntos como o trabalho com o “Currículo do Estado de São Paulo” ou o Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” associando aos textos verbais, fotos de alunos sorrindo, com materiais em mãos. Sabemos que essas construções não são *por acaso*, são planejadas pensando justamente nos possíveis interlocutores desses textos. Nesse ponto, percebemos a utilização do que Fairclough (2008, p.265) nomeia como “personalização sintética”, termo que se refere “a simulação de aspectos de significado interpessoal alicerçada no cálculo estratégico de efeitos”.

Uma outra questão é colocada pelo autor: a construção do “eu” na sociedade contemporânea. Ele a explica a partir da convergência entre *democratização* e *comodificação*. Essa, por sua vez, revela duas características: a primeira relacionada a maneira como essas tendências influenciam a construção da subjetividade/individualidade pelo discurso e, em segundo, a busca por um “eu” mais autônomo e automotivado. Essas têm em comum “uma orientação para um ‘eu’ autodirecionado”, o que significa dizer, por exemplo, que o professor, da forma como seu papel e atuação são colocadas a ele, caracteriza-se por possuir uma capacidade e uma vontade de escolher o que fazer e como fazer, em determinado grau de autonomia. Acreditamos que questões como “seguir ou não o Currículo”, “que habilidades e

conteúdos trabalhar”, entre outras, estão aqui presentes, embora, como apresenta Fairclough (2008, p.269), e concordamos com ele, o impacto dessas tendências “sobre as diversas ordens de discurso mais locais e institucionais é variável”, ou seja, temos diferentes graus de democratização e de comodificação.

Resumindo, o que Fairclough apresenta são interpretações em termos de unilinearidade, de luta hegemônica e de fragmentação. A primeira implica um modelo de discurso onde há um “código” da prática discursiva, com a prática seguindo as normas ou mesmo a noção de que os códigos, em partes, são estruturados externamente por tecnologias discursivas. A segunda envolve uma prática discursiva como articulação. A terceira entendida como a definição de um modelo com base na negociação.

Resende e Ramalho

Em sua obra, Resende e Ramalho (2011) retoma as ideias defendidas pela ADC, desde o resgate de noções importantes para sua proposta científica, passando pela discussão dos motivos que a fazem ser uma vertente crítica para o estudo da linguagem, pelo esclarecimento dos procedimentos teórico-metodológicos para a realização de pesquisas quantitativas, até a discussão do processo de análise textual.

As autoras iniciam retomando três noções fundamentais a ADC: discurso, poder e ideologia. Entendendo que na ADC o campo de investigação é heterogêneo, instável e aberto, retomam, a partir de Fairclough, o conceito de discurso, de forma abstrata, como *o momento irreduzível da prática social* e, de forma mais concreta, como *um modo particular de representar nossa experiência no mundo*. Ainda salientam que no fluxo de nossa vida diária estão envolvidos *ação e interação, relações sociais, pessoas, mundo material e discurso*.

Quanto ao “poder como hegemonia”, trazem para discussão Fairclough (2003) ao dizerem que “a relação linguagem-sociedade é interna e dialética”, onde a “linguagem constitui-se socialmente” apresentando “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Sobre a ideologia, elas apresentam o diálogo entre a ADC e a abordagem crítica de Tompson (2002), onde o conceito de ideologia é inerentemente negativo, sendo “uma das formas de assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima” (op. cit., p.25). As autoras trazem e explicam os cinco modos gerais de operação da ideologia de Thompson: a Legitimação (quando as relações de dominação tidas como legítimas), a Dissimulação (quando as relações de dominação são ocultadas/negadas), a Unificação (com a construção de

uma identidade coletiva), a Fragmentação (com a segmentação de grupos ou indivíduos que ameassem o grupo dominante) e a Reificação (retratação de uma situação transitória em permanente/natural).

Em seguida, tratam da postura crítica da ADC nos estudos da linguagem, discutindo pontos como o que caracteriza a crítica, dialogando com o Realismo Crítico (RC), o texto como evento discursivo, passando pelos conceitos de práticas sociais, ordens do discurso e os significados do discurso – acional, representacional e identificacional. O diálogo entre ADC e RC trataremos no próximo tópico.

Concordando com Fairclough (2003) de que a linguagem é parte integrante e irreduzível da linguagem, as autoras apresentam a relação entre níveis da vida social e níveis de linguagem. No primeiro, nível mais abstrato, temos a “estrutura social” em que a linguagem é vista como *sistema semiótico*. Em seguida, temos as “práticas sociais” em que a linguagem se assume como *ordens do discurso*, entendida como “as combinações particulares de gêneros, discursos e estilos” (p.41). E, por fim, o nível mais concreto, o dos “eventos sociais” onde o principal material é o texto (mas não o único). Disso, as autoras entendem que

O objeto de estudo da ADC não é a linguagem como estrutura (sistema semiótico), tampouco apenas como evento (texto), mas também como *prática social*, ou seja, *análises discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do discurso como espaço de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem*. É claro que para tanto investigam as instâncias materializadas em textos concretos, isto é, têm como material analítico *as concretizações do potencial do sistema semiótico em eventos discursivos situados*. (p.41)

Tendo como fundamental a relação interna estabelecida entre linguagem-sociedade, onde o discurso é constitutivo e constituído socialmente, Resende e Ramalho (2001) tecem algumas considerações sobre as redes de ordens do discurso. Segundo elas, é necessário reconhecer essas redes como um sistema, o que significa dizer que elas possuem “um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais” (p.45).

Bloomaert

Bloomaert (2005) estabelece algumas discussões sobre o discurso: a relação entre texto e contexto, entre linguagem e desigualdade, escolha e determinação, história e processo, ideologia e identidade. Primeiramente, coloca-se a questão do poder e o que ele representa.

Diferentemente do que possa ser dito, o autor entende que a ADC não deve estruturar-se numa análise que apenas reaja contra o poder, mas consista num lugar onde possam ser consideradas aproximações críticas com aproximações que criticam o poder. Segundo Blommaert (op. cit., p. 1), o estudo “deve ser uma análise dos efeitos do poder, das consequências desse poder, do que o poder faz às pessoas, grupos e sociedades e de como ocorre esse impacto”. Ele deixa claro que um profundo efeito do poder é a desigualdade, ou seja, como o poder diferencia e seleciona, inclui e exclui. O foco do autor (p. 2) gira em torno de

como a linguagem é um ingrediente do processo de poder, resultando em e sustentado por formas de desigualdade e como o discurso pode ser ou tornar-se um justificável objeto de análise, crucial para um entendimento dos aspectos amplos das relações de poder.

O autor entende que deva existir um ponto de partida no desenvolvimento de uma ciência crítica da linguagem. Para tal, define cinco princípios que norteiam as análises. O primeiro considera o papel da linguagem/língua na sociedade, focalizando o que o uso da linguagem/língua significa para seus usuários, tanto quanto ao grau de importância que diferentes grupos dão a língua, o que fazem de investimentos (busca por leituras, outras formas de uso, etc.) e, nesse caminho, pensar no que a língua faz por eles ou o que eles fazem com a língua.

O segundo princípio trata da linguagem operando diferentemente em diferentes ambientes, havendo a necessidade de contextualizá-la, estabelecendo as relações de utilização e propósitos particulares, além das condições no qual opera. O autor fala em “modelo” (podemos relacionar ao que Van Dijk (2012) nos apresenta sobre o contexto como modelo mental). Como terceiro princípio nos apresenta que a linguagem/língua são formas contextualizadas densamente e atuais, ela ocorre na sociedade: o autor traz para reflexão as variações e seus significados sociais.

O quarto princípio trata dos repertórios que os usuários da língua devem possuir para engajarem-se na comunicação em si: transitar entre os repertórios armazenados (conhecimentos prévios) permite pensar em um outro ponto, o de que as pessoas não estão inteiramente livres enquanto participantes de eventos comunicativos. O quinto princípio, o autor nos diz que os eventos comunicativos são influenciados pela estrutura do sistema do mundo: deve ser considerado as relações estabelecidas entre as diferentes sociedades e os efeitos dessas relações nos repertórios dos usuários da língua e seu potencial para construir as

vozes. Esses princípios juntamente a outros aspectos metodológicos e técnicos-analíticos devem ser capazes de identificarem a manifestação da linguagem e da língua na sociedade tanto no que se refere aos aspectos formais quanto ao ambiente social, simultaneamente, na tentativa de evitar uma descontinuidade na percepção e análise do fenômeno. O autor ressalta que a ADC não é a única perspectiva crítica dos estudos da linguagem.

Para a ADC, o discurso é um fenômeno social. A sua busca é melhorar a fundamentação teórica-social da análise do discurso e na forma como o discurso situa-se na sociedade. Isso se relaciona a superação do chamado *determinismo estruturalista*, em que em outras palavras significa dizer que a ADC discute, ao tratar os eventos comunicativos, as maneiras do participante representar o mundo ao seu redor, agir e constituir-se como tal (modo de ser); a relação entre ação comunicativa e processo social. Discute-se a relação entre estrutura e agência, entendendo essa última como a capacidade do indivíduo agir de acordo com sua vontade.

Bloomaert diz que, em geral, a ADC está centrada na questão do poder e, especialmente, no poder reproduzido institucionalmente, identificando e analisando a opacidade e a transparência das relações de dominação, aspectos relacionados a discriminação, ao poder e controle manifestados pela linguagem, onde o discurso é socialmente constituído bem como socialmente condicionado (op. cit., p.25). Concordamos com o autor de que o discurso é um instrumento de poder muito importante na sociedade contemporânea.

Para ele, a ADC permite um maior diálogo entre a análise linguística e outros aspectos sócio-científicos, utilizando estes problemas – lacunas – como espaços de interdisciplinaridade. Para ele, a ADC reage contra o que chama de “mundanisation of discourse”, ou seja, a redução de tudo para um “discurso normal”, sem considerar as especificidades de cada um deles. Esse posicionamento visa “quebrar a velha ideia de que um pedaço de discurso tem apenas uma função e um sentido” (p. 34).

A ADC e o realismo crítico

Para Resende (2009), é importante estabelecer um diálogo entre o Realismo Crítico e a Análise de Discurso Crítica. Para a autora, com a heterogeneidade de abordagens, temos uma concordância em certos princípios de análise, questões, desenvolvimento metodológico, todos com uma característica em comum: a interdisciplinaridade. Assumimos, junto com ela também a filiação à abordagem de Fairclough. Resende (op. cit., p.12) nos diz que as

pesquisas discursivas devem estar “baseadas na identificação de problemas sociais parcialmente discursivos que possam ser investigados por meio de análise situada de texto”, além de assumir uma posição explícita em face os problemas sociais, na tentativa de “desvelar discursos que servem de suporte a estruturas de dominação ou que limitam a capacidade de transformação dessas estruturas, por isso a ADC requer atenção tanto ao uso da linguagem quanto à estruturação da ação social”. Nesse cenário, notamos que a vida social é cada vez mais mediada pelos textos.

Dessa forma, a autora apresenta alguns pontos para discussão. A teoria do Realismo Crítico embasa as discussões em ADC em três aspectos:

- a estratificação da realidade social;
- a vida social como sistema aberto;
- o modelo transformacional da relação entre estrutura e ação social.

Resende cita Bhaskar para explicar sobre a respeito da estratificação do mundo social. Segundo ele, temos três estratos da realidade: o potencial, o realizado e o empírico. O domínio potencial refere-se ao que se quer que exista, envolvendo as estruturas e poderes dos elementos sociais. Já o domínio do realizado refere-se ao que acontece quando esses poderes são ativados. O domínio do empírico é o domínio da experiência, da própria observação, representado, por exemplo, com a pergunta: “o que realmente observamos nas estruturas, das possibilidades, do que é realizado e manifestado ao nosso redor?”. Resende (op. cit., p.21-22) constata que:

a distinção entre os domínios do realizado e do empírico, por sua vez, implica que nem tudo o que é concretizado em eventos é captado em nossa experiência. Assim a relação entre potencial, realizado e empírico é de contingente e conteúdo, em que o domínio potencial é maior que o do realizado, que por sua vez é maior que o do empírico.

Explicando melhor, esses estratos podem ser sintetizados da seguinte forma:

- Domínio do potencial – refere-se ao que quer que exista; refere-se às estruturas e poderes dos elementos sociais;
- Domínio do Realizado – refere-se ao que acontece quando esses poderes são ativados;
- Domínio do Empírico – domínio da experiência, da observação – é aquilo que nós efetivamente observamos dos efeitos das estruturas, das potencialidades e das realizações.

Dessa forma, podemos considerar: o domínio do potencial e do realizado pertencem a dimensão ontológica da realidade social, isto é, “que nem tudo o que poderia acontecer em função das estruturas internas dos objetos sociais acontece de fato, pois há contingências contextuais que podem bloquear mecanismos” (op. cit., p.21). Podemos complementar com a ideia de Collier (apud RESENDE, 2009) de que *poder fazer* não é sinônimo de *fazer*. Já o empírico pertence a dimensão epistemológica, baseada no nosso conhecimento sobre a realidade. Essas relações implicam que “nem tudo o que é concretizado em eventos é captado pela nossa experiência”.

Um ponto importante das discussões promovidas por Resende (2009, p.24) é a relação de causalidade entre práticas sociais e textos, isso por existir efeitos causais identificáveis nos textos e, em contrapartida, a existência de causas sociais na construção de textos. Juntamente a essas relações, há o conceito das representações discursivas, sendo essas responsáveis por “acarretar diferentes modos de legitimação de ações e de identificação de atores sociais”.

Ao tratar da concepção entre sociedade e pessoas, Bhaskar (1998, p.36) entende que pessoas não criam a sociedade, ela sempre preexistiu e é uma condição necessária para suas atividades. Para o autor, a sociedade deve ser vista como um conjunto de estruturas, práticas e convenções os quais os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que sem ela esses não poderiam existir. Para o autor, a sociedade fornece condições necessárias para as ações humanas intencionais e essa, por sua vez, é uma condição necessária para a sociedade. Além disso, segundo ele, a sociedade é apenas presente na ação humana, mas a ação humana sempre expressa e utiliza uma ou outra forma social.

Resende (2009, p.78), a partir do que apresenta Bhaskar, diz que “como as estruturas sociais são concebidas como coerção de atividade, devem também ser concebidas como recurso para a atividade, o que implica o caráter recursivo da vida social: agentes reproduzem e transformam as estruturas que utilizam (e que os constroem) em suas atividades”. O modelo apresentado acima, ela chama de “modelo transformacional da atividade social”. Com base nele, ela propõe:

O movimento descendente representa a dependência da ação humana de regras e recursos da estrutura social: ela é, ao mesmo tempo, facilitadora, por permitir determinada ação, e constrangedora, por regular condutas. Já o movimento ascendente representa “o acionamento de regras e recursos de estruturas sociais por atores sociais pode resultar em reprodução ou transformação de tal estrutura. Isso gera efeitos imprevisíveis (ver RAMALHO; RESENDE, 2011).

Sendo assim, Resende (op.cit.) identifica o *continuum* de abstração e concretude entre estruturas, práticas e eventos. Sobre esses últimos, podem produzir mudança social ao confrontar expectativas presentes em práticas sociais estruturadas; do mesmo modo, os textos como eventos sociais podem transgredir a ordem do discurso produzindo mudanças quanto a formas de mediação (seleção de gêneros discursivos), a questões discursivas como público-alvo e condições de produção, por exemplo, e também quanto ao estilo, entendido como identificação face a realidade.

A atuação do professor de Língua Portuguesa

Para delinear essas exigências e discutir as tentativas de direcionar, orientar ou mesmo determinar a atuação do professor de Língua Portuguesa por parte da SEE-SP, um dos pontos a ser abordado é o contexto e a forma como eles o constroem. O recorte realizado trata dos professores de Língua Portuguesa que lecionam no município de Carapicuíba, um dos 39 municípios da região metropolitana de São Paulo. Consideramos, em nossa pesquisa, 3 momentos da história do município:

- 1º momento – a partir da fundação da Aldeia Jesuítica, com a doação das terras a Companhia de Jesus por Afonso Sardinha (1580), passando por momentos como de expansão a partir do final do século XIX, como caminho para escoamento da produção de algodão da região de Sorocaba, além da construção pela família Kenworthy de uma tecelagem, sucedida pela Fiação Sul Americana, primeira indústria de grande porte na cidade e que gerou muitos empregos nessa época.
- 2º momento – a emancipação do município e uma organização frágil, que não atendeu as demandas do crescimento populacional, muito menos em consolidar uma “imagem positiva” do município nas décadas de 70, 80 e 90. Outro ponto que marca o município é o surgimento do “lixão”, utilizado de 1978 a 2001 (23 anos), bem no centro da cidade. Ela teve origem a partir de uma vala de 5 metros de profundidade originada com a mudança da calha do Rio Tietê: começaram a ser depositados todo o lixo do município e de municípios vizinhos. Segundo a Prefeitura Municipal de Carapicuíba, “até o fechamento da área de 130 mil metros quadrados, o local suportou uma camada de 12 metros de altura acima do nível do solo”. O lixão era visto por quem quisesse, seja chegando de trem a cidade ou o esperando na plataforma da estação, na passando pela avenida principal, atravessando a cidade. Associados a essa

realidade, uma grande quantidade de pessoas que tinham o “lixão” como fonte de renda.

- 3º momento – o fechamento do “lixão” em 2001 e a inauguração do trecho oeste do Rodoanel em 2002, dentre outras, iniciaram uma mudança lenta da imagem degradada do município. Há um movimento contra a estagnação das décadas anteriores. Tem-se o estabelecimento de indústrias no município, constituindo um Parque Industrial, a construção de um heliporto, de uma FATEC e duas Faculdades Privadas. Porém, muito ainda se nota as heranças deixadas pelos primeiros 40 anos de emancipação: com vários problemas sociais, estruturais e com muitas regiões de grande vulnerabilidade.

Carapicuíba encontra-se numa *Área predominantemente Pobre*, com população residente em áreas classificadas como vulneráveis à pobreza. No município, encontramos, principalmente, três áreas de concentração.

Resumindo, temos num extremo 1% da população em local de baixíssima vulnerabilidade, com rendimento médio de R\$10.393,00 e, nesses locais, apenas em 1,2% a renda per capita não ultrapassava meio salário mínimo; e, noutro extremo, 5,8% em local de vulnerabilidade muito alta, com rendimento nominal médio dos domicílios de R\$ 1.226,00, onde 36,4% possui renda per capita não ultrapassando meio salário mínimo. Somando, temos, segundo os últimos dados (2010) uma melhora significativa em comparação aos demais anos: 56,4% da população nos níveis baixa, muito baixa e baixíssima vulnerabilidade; enquanto o restante, 43,6% nos níveis de média, alta e muito alta vulnerabilidade.

Essa é a realidade que espera o professor de Língua Portuguesa. Esse professor formou-se, prestou concurso, ingressou nos quadros do magistério estadual paulista, assumiu suas aulas e está em plena atuação. A partir do cenário descrito, entendemos como Van Dijk (2012) que pensar o contexto como uma mera influência seria uma redução desse conceito. Grosseiramente, poderíamos dizer que o professor de Língua Portuguesa, ao lecionar nas escolas de Carapicuíba seria influenciado por toda sua história e problemas surgidos com o passar dos anos.

Pode-se dizer também que a atuação do professor e a maneira como constrói diferentes formas de interação está baseado em como ele identifica e representa o contexto. Van Dijk (op. cit.) nos ensina que os contextos são modelos mentais que controlam, passo a passo, os processos de produção e compreensão do discurso, ou seja, a cada nova situação comunicativa, a cada nova experiência, o contexto é construído, atualizado ou mesmo

adaptado de acordo com as especificidades das próprias situações. Assim, o professor de Carapicuíba, quanto maior o conhecimento que tem da história do município, das dificuldades pelas quais passam seus alunos, os pais e familiares desses, ou mesmo a escola no qual leciona – com alta taxa de criminalidade, diferentes graus de vulnerabilidade, carência de serviços, entre outros – posiciona-se de forma positiva ou negativa diante do seu entorno.

Em Carapicuíba, as escolas localizam-se em áreas com diferentes graus de vulnerabilidade. Como já esboçado nesta seção, temos escolas em locais muito fragilizados, atendidas precariamente pelo poder público. Além disso, a própria história da cidade traz um ranço de todo um processo de urbanização caótico, sem planejamento. O que é mais emblemático em tudo isso é o famoso “lixão de Carapicuíba”, próximo do rio Tiête, as margens da linha do trem, bem no centro da cidade. Mesmo desativado em 2001, ainda colabora para uma imagem negativa do município e de tudo que há nele. Van Dijk (2012) nos aponta que são experiências pessoais armazenadas responsáveis pela construção dos modelos de contexto.

O professor em sua individualidade, representa, identifica-se e age na realidade em que está inserido. Resende (2009) alerta que todo processo social não é livre de conflitos: isso explicaria os diferentes posicionamentos e pontos de vista de como compreender e operacionalizar todos os textos institucionais sobre a atuação do professor. A SEE-SP dialoga com esse professor por meio dos documentos oficiais que produz. Esses documentos, por sua vez, tem a pretensão de abarcar todas as especificidades contextuais, todas as realidades. As ações da SEE-SP assumem, como demonstrado a seguir, a necessidade e o desejo de mudança, marcadamente defendido por ela, na postura do professor, na maneira como conduz o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Resende (2009, p.78), a partir da proposta do Modelo Transformacional (BASKAR, 1989), pensar em mudança social implica

identificar necessidades não satisfeitas de atores sociais envolvidos nas práticas estudadas, mecanismos que possivelmente bloqueiam a satisfação dessas necessidades, em termos das estruturas sociais, e modos potenciais dos aspectos estruturais considerados problemáticos.

Para isso, precisamos identificar não só as necessidades, mas também o que é colocado pela SEE-SP ao professor, para identificarmos, com base no que é exigido e oferecido, se essas necessidades são ou não satisfeitas e em que medida isso acontece. Segundo Fairclough

(2010, p.41) a instituição, no nosso caso a SEE-SP, facilita e restringe a ação social de seus membros:

Ela proporciona um frame para ação, sem o qual ele não poderia agir, mas ela assim restringe a ação dentro do frame. Além disso, cada frame institucional inclui formulações e simbolizações de um conjunto particular de representações ideológicas: caminhos particulares de conversa são baseados sobre ‘modos de ver’ particular.

Mais especificamente sobre o professor Fairclough (op. cit., p.42) diz que

Para tornar-se um professor, ele deve conhecer as normas discursivas e ideológicas as quais a escola fixa para aquela posição de sujeito – aprenda a falar como um professor e ver as coisas (ou seja, coisas como aprender e ensinar) como um professor (não havendo um processo mecanicamente determinista).

Partindo de considerações sobre o contexto e sua importância, diante de todas as especificidades apresentadas, os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos norteiam as diferentes maneiras nas quais esse professor representa, identifica-se e conseqüentemente age como professor. Aspectos esses que podem influenciar de diferentes maneiras sua atuação.

Conclusão

Concluimos que os documentos oficiais são pensados e construídos desconsiderando as especificidades das diferentes regiões. Isso, por sua vez, possui duas implicações: essas características não são consideradas por realmente não ser possível abarcar todas essas realidades em um único documento, sendo necessários outros para possíveis complementações, ou também, isso pode ser reflexo de um parcial ou completo desconhecimento a quem esses documentos são dirigidos e de características locais da própria rede estadual. Dessa forma, inicio caracterizando o espaço em que atua o professor de Língua Portuguesa de Carapicuíba, pontuando as representações construídas por esse professor ao dizer “vou dar aulas em Carapicuíba”, ou “vou dar aulas na escola X, na Vila Menck/ Vila Dirce/ ‘Vila do Sapo’”, todos esses bairros de Carapicuíba. Apresentamos um conjunto de elementos que constrói uma imagem de um município violento, carente, mal estruturado, além de um habitante envergonhado de residir ali: visão preconceituosa e estigmatizada.

Há, sim, necessidades de várias ordens. Nesse caminho, temos a SEE-SP e suas exigências ao professor, distantes de toda essa realidade. Temos de um lado um professor que se formou e ingressou na rede pública estadual, apresentando perfis, competências e habilidades avaliados e mensurados por provas (ENADE e de Seleção para PEB-II da SEE-SP), do outro temos dados das avaliações do SAEB e do SARESP que mostram alunos que chegam a etapas diferentes da escolarização básica com conhecimentos inferiores àqueles que deveriam apresentar. Esses indicadores são utilizados para orientar a construção de documentos oficiais justificados pela busca na melhoria de resultados.

Esperamos que a abordagem aqui proposta, tanto no enfoque teórico quanto metodológico, possa vir a construir um instrumento relevante para mostrar como as estruturas sociais e de poder determinam as propriedades do discurso e como esse, por sua vez, determina essas mesmas estruturas: em grande parte das vezes, não se deixa claro os seus efeitos, caracteristicamente opacos para os participantes.

Referências

- BHASKAR, Roy. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge, 1998.
- BLOMMAERT, Jan. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- FAIRCOUGH, Norman. *Critical Discourse Awareness*. London: Longman, 1992.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2008.
- _____. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman, 2010.
- IBGE, 2010. Censo Demográfico de 2010. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Carapicuíba, fornecidos em meio eletrônico.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- RESENDE, Viviane de Melo; PEREIRA, Fábio Henrique. *Práticas Socioculturais e Discurso: debates transdisciplinares*. LabCom, 2010.
- RUOTTI, William. *A produção textual escrita na EJA: uma análise a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso*. São Paulo: PUC-SP, 2008. Dissertação de Mestrado.
- _____. *O ensino de língua portuguesa: os documentos oficiais e a construção do discurso pedagógico do professor da rede estadual de ensino de Carapicuíba*. São Paulo: PUC-SP, 2016. Tese de Doutorado.
- SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2010
- _____. *Tutorial do Plano de Ação Participativo para escolas 2012 – Apoio ao Diagnóstico e à formulação de Ações*. São Paulo: SEE, 2012.

_____. Relatórios Pedagógicos do SARESP – Língua Portuguesa – 2012. São Paulo: SEE, 2013.

_____. “Orientações para o acompanhamento da intervenção pedagógica”. São Paulo, 2014 (CGEB Nº 11 de 2014). Disponível em: <<http://goo.gl/FAp2zD>>. Acesso em: 30/08/2014.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

WODAK, Ruth. *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2005

THE PORTUGUESE TEACHER: FROM THE DEMANDS TO YOUR PERFORMANCE

ABSTRACT

In this article, the objective is to discuss the power structure established by SEE-SP, through its official documents, in the process of constitution and construction of the pedagogical discourse regarding the performance of the Portuguese Language teacher of the state public network, specifically, the teachers of the state schools of the municipality of Carapicuíba, metropolitan region of São Paulo. The analysis is based on the assumptions of Critical Discourse Analysis (ADC), in the section proposed by Fairclough (2003, 2008, 2010) and Critical Realism (CR), based on Resende and Ramalho (2009) and Bhaskar (1998). The results point to the growing need for the creation of spaces for the study of the institutional texts that guide the pedagogical work of the teacher.

Keywords: Critical Discourse Analysis and Education. Teaching and Learning of Portuguese Language. Construction of the pedagogical discourse and the official SEE-SP documents.

Envio: julho/2018
Aceito para publicação: agosto/2018