

PORTOS DE PASSAGEM

João Wanderley Geraldi



wmf martinsfontes

SÃO PAULO 2013

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES E ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA

la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.

(Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*)

2.1. A construção do objeto científico

Meu objetivo aqui é trazer elementos que identifiquem, em diferentes momentos históricos, algumas especificidades do trabalho de ensino. Minha hipótese é a de que estas especificidades constroem diferentes identidades ao longo da história. O contraponto necessário ao delineamento

desta história é a correlação entre o trabalho científico e o trabalho de ensino, ou seja, a articulação entre o conhecimento que se tem a propósito da língua e o seu ensino.

Obviamente, a amplitude do tema exige delimitação, o que se fará aqui não pelo mergulho vertical numa determinada época histórica, mas pelo ponto de vista a ser defendido: o de que *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.

Para acercar-se ao tema, é preciso começar com o trabalho científico. Em nossa área, desde Saussure, já se sabe que a primeira regra é a de construção do objeto: "é o ponto de vista que cria o objeto".

No entanto, este gesto inaugural do trabalho científico não é inocente nem sem conseqüências. Não é inocente porque

as asserções científicas são necessariamente sobre-determinadas — ou, para empregar a terminologia greimasiana, *modalizadas* — como produtos da veridicção, isto é, da tomada de posição efetuada pelo sujeito da enunciação a respeito de seu enunciado. A *modalização veridictória* essencial, jamais contingente ou eliminável dos enunciados científicos, introduz a ideologia como um suplemento fundador no interior da atividade científica.

(Parret, 1976: 23)

Pontos de vista muito mais amplos contribuem na definição de como se vê o fenômeno a

descrever e explicar através do modelo ou idealização do cientista.

Isto significa, de um lado, que os produtos do trabalho científico têm que ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência.

No entanto, normalmente as origens desta elaboração primeira são silenciadas e até mesmo ignoradas. Da absurda complexidade do fenômeno lingüístico, de suas múltiplas faces, o objeto construído e trabalhado pela ciência clareia alguns aspectos, estabelece alguns parâmetros de adequação das descrições e explicações, parâmetros estes articulados tanto aos postos de observação quanto à história da própria ciência.

A ciência, na verdade, não se quer a cartografia desenvolvida na província descrita no conto freqüentemente citado de Borges: lá "a ciência da fazer mapas" se desenvolveu tão profundamente, os mapas se tornaram tão completos que acabaram cobrindo a província toda, de modo que a própria província desapareceu sob o mapa que a descrevia. Ao contrário, a ciência se quer mapa

útil: que mostre direções. Mapas são perfeitos enquanto servem aos propósitos para os quais foram construídos.

Mas não se creia que o abandono da "ilusão objetivista" corresponde pura e simplesmente à abertura de um espaço para a "ilusão da opinião": em todas as ciências se constituíram rotinas e métodos de pesquisa que impedem tanto a subjetividade da opinião quanto a influência incontrollada de interesses pessoais. Isto não quer dizer que não seja o interesse que guie a construção do conhecimento. Antes, aponta para a necessidade contínua da avaliação crítica dos padrões que constituíram as condições históricas da objetividade possível em determinado momento.

A crítica, como forma de desmascaramento da conexão entre interesse e conhecimento, foge da ilusão do objetivismo pelo reconhecimento da existência desta conexão, assim resumida por Habermas:

No exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse técnico do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse prático do conhecimento e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado (aquele) interesse emancipatório do conhecimento.

(Habermas, 1965: 137)

O interesse técnico corresponde à produção de tecnologia que permita melhores condições materiais de produção e de sobrevivência humanas; o interesse prático corresponde à definição de valores, a sistemas de referências de compreensão da vida, de que as definições que damos

a progresso, justiça, liberdade, amor são exemplos; o interesse emancipatório corresponde à definição de novas formas de vida e de compreensão da natureza e do homem, libertadoras das amarras e pressões dos interesses historicamente localizados ou localizáveis.

As lições a tirar do fato de que a ciência não se identifica com a realidade que pretende descrever e explicar e do fato de que o interesse guia o conhecimento e este produz, por seu turno, outros interesses que levam a novos conhecimentos, são a do *movimento* na produção científica e a da historicidade de seus produtos.

Com Granger, explicitemos um pouco mais como se dá este processo de produção científica. Três distinções do autor são fundamentais: a experiência, o fenômeno e o objeto. A *experiência* é totalizante, ativa, global, vivida, e recobre não só fatos humanos mas também os chamados fatos naturais, as realidades existentes que o fato humano observa já como *fenômeno*, isto é, um recorte que nos fornece já uma descrição da experiência, que já não é a experiência e sim uma sistematização desta: classifica e define os elementos da experiência, situando-se no prolongamento do nível perceptivo. Numa segunda abstração, encontramos a ciência determinando seu *objeto*, isto é, construindo um modelo como um conjunto abstrato de invariantes estruturadas, definidas por leis de composição no interior do próprio conjunto, num jogo de correlações que atribui a cada elemento seu valor no sistema (Granger, 1968 e Lahud, 1975).

Importa-nos aqui:

a) que a passagem da experiência vivida ao fenômeno percebido deixa de lado resíduos não percebidos;

b) que a passagem do fenômeno a objeto, por seu turno, não é sem marcas porque baseada na percepção e não é sem resíduos porque a ciência não se propõe como descrição e compreensão do fenômeno percebido, mas como sistema de acesso explicativo do fenômeno, definindo as variáveis que vai levar em conta (ou seja, estruturando parte do fenômeno).

Os resíduos, que subsistem após estes dois níveis de abstração incontornáveis no processo de fazer ciência, exigem desta uma linguagem explícita para que seus resultados possam ser avaliados e suas predições possam ser contraditas; para que se saiba que elementos pretendeu explicar; para que se possam avaliar seus produtos. Somente assim permite um legado que, contraditoriamente, pressiona e condiciona as novas gerações mas também lhes permite ultrapassá-lo na construção de novos legados.

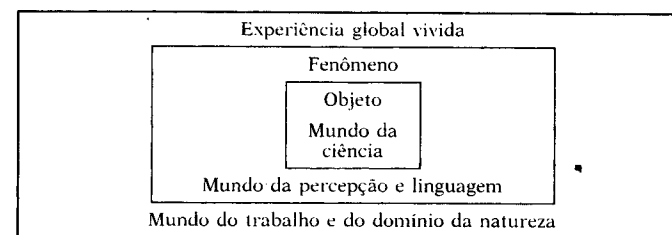
Recorro a Habermas, mais uma vez, para buscar neste autor elementos que nos permitam compreender como se produzem, de forma ampla, os "postos de observação" responsáveis pelas diferentes delimitações dos objetos da ciência e pelos resíduos que lhes são associados:

Os pontos de vista específicos sob os quais concebemos necessária e transcendentalmente a realidade estabelecem três categorias de saber possível: informações, que alargam o nosso poder de disposição técnica; interpretações, que possibilitam uma orientação sob tra-

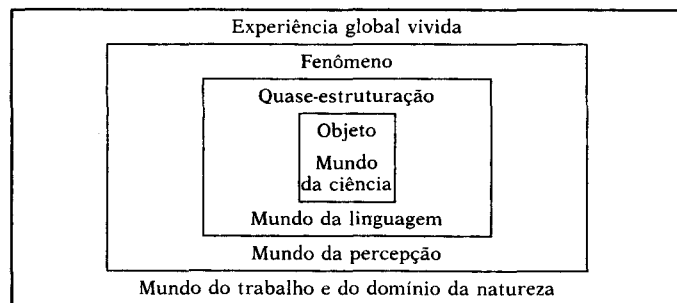
dições comuns; e análises, que emancipam a consciência da sua dependência relativamente a poderes hipostasiados. Estes pontos de vista derivam da conexão de interesses de uma espécie que, por natureza, está vinculada a determinados meios de socialização: ao trabalho, à linguagem e à dominação. O gênero humano assegura a sua existência em sistemas de trabalho social de auto-afirmação violenta; graças a uma convivência mediada pela tradição da linguagem ordinária; e, por fim, com a ajuda de identidades do eu que consolidam de novo a consciência do indivíduo em relação às normas do grupo em cada estágio da individuação. Assim, os interesses que guiam o conhecimento aderem às funções de um eu que, nos processos de aprendizagem, se adapta às suas condições externas de vida; que se exercita, mediante processos formativos, no nexo da comunicação de um modo da vida; e que constrói uma identidade no conflito entre as pretensões dos impulsos e as coações sociais. Estas realizações incidem, por seu turno, nas forças produtivas que uma sociedade acumula; na tradição cultural, a partir da qual uma sociedade se interpreta; e nas legitimações que uma sociedade aceita ou pratica. Portanto, (...) *os interesses que guiam o conhecimento constituem-se no meio do trabalho, da linguagem e da dominação.*

(Habermas, 1965: 143)

Correlacionando os conceitos de Granger (1968) à explicitação de Habermas, poderemos resquematizar o processo de construção de objetos científicos para posteriormente complexificá-lo com a introdução de nosso objeto específico de preocupação: a linguagem.



Se considerarmos um pouco mais profundamente a linguagem ordinária, para Habermas mediadora da convivência humana, cuja existência se assegura em sistemas de trabalho e de autoafirmação violenta, veremos que esta mediação permitida pela linguagem não se faz sem o *trabalho lingüístico* de sujeitos (ver item 1.3. deste livro). Para Lahud (1975), este trabalho é uma atividade quase-estruturante, no sentido de que pela e com a linguagem os sujeitos referem aos fenômenos percebidos e, dizendo-os, estruturamos dentro da tradição condensada nas expressões lingüísticas. Isto nos leva a uma terceira abstração: a da passagem do fenômeno percebido à sua expressão lingüística. Nosso quadro teria, então, uma nova configuração:



A cada abstração, a definição de um “sistema” e ao mesmo tempo o esquecimento de resíduos. Este esquema dá à *linguagem* lugar talvez excessivamente importante mesmo na construção de objetos científicos nas ciências da natureza. Desconte-se, no entanto, este possível excesso,

mas considere-se que na lingüística, o que é tomado como fenômeno a estruturar em objeto é precisamente esta atividade quase-estruturante, e portanto já responsável por uma segunda produção de resíduos em relação à experiência global vivida.

Daí a complexidade da linguagem: de um lado refere ao mundo do percebido: fala dele. De outro lado, é já um trabalho de quase-estruturação e, por isso, abstração.

Associemos as considerações aqui tecidas à questão das variedades lingüísticas: a maior parte das descrições lingüísticas disponíveis construíram seu objeto a partir da variedade culta, na modalidade escrita. Esta “opção”, evidentemente, é um recorte que não pode ser esquecido. E no interior da descrição desta variedade, há as opções por uma forma de tratamento das questões que aproximam as estruturas do português às estruturas da língua latina, já que esta era o modelo valorizador ou legitimador não só da variedade mas da própria língua portuguesa.

A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade. Duarte Nunes de Leão, na *Origem da língua portuguesa* (1606) escrevia: “E por a muita semelhança que a nossa língua tem com ella (a latina) e que he a maior que nenhuã língua tem com outra, & tal que em muitas palavras & períodos podemos fallar, que sejam juntamente latinos & portugueses”. Falando de tal semelhança, Nunes de Leão se refere, na realidade, ao produto lingüístico do trabalho literário e gramatical, à língua “construída” durante séculos de elaboração contínua para ser utilizada como língua do poder político e cultural. Por isto ele aponta o “bom senso” lingüístico da corte e alerta contra as possíveis influências negativas de proveniência plebéia.

(Gnerre, 1985: 10-11)

grafia razoável que pode ser lida considerando-se este movimento de construções.

O que é preciso ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1.º grau, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência. Meu objetivo com a reflexão anterior é atender a dois aspectos:

1. quando novidades da pesquisa chegam à escola não é porque “agora tudo mudou” ou porque “o que se pensava antes estava errado” e é preciso “embarcar na nova onda”. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são conseqüências de definições novas do objeto de estudos. Neste sentido, cumpre afastar duas formas de fetichizações: compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação. Esta segunda fetichização é uma das responsáveis por certas afirmações ingênuas de professores “pessimistas” que, ao final ou quase ao final da carreira, acabam reagindo a qualquer mudança porque “viram muitas mudanças na vida” e elas nada significaram de concreto na melhoria do ensino. Trata-se de uma espécie de saudosismo, mas saudosismo que não é só do passado; é fundamentalmente um saudosismo da *estabilidade*, da *fixidez*, o que revela uma incompreensão do processo de fazer ciência;

2. estabelecer uma diferenciação que me parece fundamental: a diferença entre *conteúdo de ensino* e *produto da pesquisa científica*. É deste

aspecto que trataremos a seguir, sem fazer uma correlação entre um e outro, mas refletindo sobre as diferentes identidades que historicamente, em função desta relação, foram construindo a ação de ensinar e, por ricochete, foram definindo diferentes identidades do professor (de língua portuguesa)¹.

A história da educação, como toda a história, recupera avanços e recuos, perceptíveis como tais somente ao olhar contemporâneo. As diferentes iniciativas educacionais, concomitantes às vezes (a título de exemplo, lembremos as propostas comenianas e as propostas jesuíticas), respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social. A leitura desta história, enquanto história, não pode deixar de lado as sutilezas, as diferenças, as mudanças. Mas meu objetivo não é o detalhe neste processo. Apesar dos riscos de simplificação, creio que poderemos distinguir, em linhas gerais, três diferentes momentos na relação entre a produção de conhecimentos e o ensino. Há muita história por trás de uma tal síntese. Mas talvez a síntese nos seja útil para compreender a construção social e histórica das diferentes identidades do professor.

Estudando a educação nos séculos XIV e XV, Manacorda já detecta os primórdios de uma relação fundamentalmente profissional no ensino:

Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma

sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino.

(Manacorda, 1989: 174)

Qual o significado, no Trezentos e no Quatrocentos, da existência de tais mestres? Distantes um século da modernidade, onde vagarosamente educar todos os homens vai se tornando um objetivo, estes mestres e suas diferentes escolas são ainda a sobrevivência do que poderíamos chamar de “escolas de sábios”. Nestas, o professor, pago ou não por seus alunos, pela comunidade ou sustentado pela abadia, se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber a discípulos (ou mesmo seguidores). Este não é visto como alguém a ser instruído (ainda que se lhe dê instrução), mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo “sábio em sua escola”. Sócrates, Platão, Aristóteles ou o gramático Varrão são produtores de saber e seus discípulos são interlocutores (aliados ou “adversários”), aprendizes que com o mestre produzem conhecimento, e com ele são perseguidos (não só Galileu foi perseguido pela Inquisição, mas também aqueles que com ele compartilhavam opiniões). Mesmo na história da Igreja se poderiam encontrar exemplos de conventos ou ordens religiosas cuja base inicial é a liderança intelectual de um pensador.

O que me parece identificar este tempo, que vai até os inícios da modernidade, é o fato de que entre aquele que ensina e aquele que produz

conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física².

Nos primórdios do mercantilismo vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite. Somente no mercantilismo é que surgem as utopias das escolas para todos, a universalização do ensino. As produções de novos saberes (matemáticos, físicos, médicos, etc.) já tinham se definido. Há urgência de instrução e, conseqüentemente, de “instrutores”. Emerge na história o professor. Neste sentido, é instrutivo ler, na defesa que faz Comenius de seu método perfeito de ensinar:

... serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras?

(Comenius, 1627: XXXII-4)

De produtores a transmissores: uma nova identidade; do outro lado do fio, também uma

outra identidade: de discípulos a alunos. Como se dará agora a relação entre a produção de conhecimentos e o ensino? Se no período anterior produzir conhecimentos e ensinar estes conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, e este se tornava mestre não por ensinar, mas por produzir, agora já não temos nem a mesma pessoa, nem o mesmo processo, nem identidade entre objetos. Como caracterizar agora este novo profissional-professor?

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, *o produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização.

De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. Aqui serão os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações.

Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o

conteúdo de ensino. A seleção de tópicos, a seqüenciação destes tópicos, a seriação não correspondem nem em termos cronológicos nem em termos de objetivos à construção dos produtos manuseados nesta nova construção. Tomemos apenas um exemplo, em nossa área: as descrições gramaticais (inclusive muitas das descrições das gramáticas tradicionais) têm objetivos de compreender o funcionamento ou a estrutura da língua. No entanto

Se perguntássemos a qualquer professor secundário por que se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções. (...) Esse projeto, que poderia ser chamado da “boa expressão como subproduto da gramaticalização”, é problemático. Primeiro, porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar de uma opção consciente; segundo, porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos lingüistas não-dogmáticos).

(Ilari, 1985: 54-55)

Assim, o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que se lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos. Mas não só. Como se trata de achar um modo de transmitir, com

certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva. Novamente um exemplo que não demanda excesso de imaginação: a estrutura sujeito/predicado das sentenças. Retirando daqui e de lá formas de definir sujeito, misturam-se critérios nocionais (sujeito é o agente) com critérios sintáticos (sujeito é a expressão com a qual o verbo concorda) ou mais sofisticadamente, com critérios pragmáticos (sujeito é a expressão que referencia algo de que se fala alguma coisa).

Acrescente-se a este modo de construir o conteúdo de ensino outra variável também significativa: a história da própria disciplina no sentido de matéria de ensino. Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. Isto vai produzir, na história do ensino de uma certa matéria, uma certa *disciplina* (no sentido de Foucault, que vimos em 1.4.): certos conteúdos só são aprendidos para responder a necessidades de exigência do próprio sistema da disciplina. São pois exigências circulares, e não são de compreensão do fenômeno que a ciência pretenderia descrever e explicar, porque não é esta a questão que se coloca para o estudante ou para o professor. Estes conteúdos sequer são transmitidos como “erudições” que exemplificariam

formas de ver na história (os conteúdos de ensino, por incrível que pareça, não têm história: são dados definitivos). Assim, é comum professores alegarem que “ensinam” determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar. Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação. E não é preciso chegar ao final da escolaridade. A título de exemplo, dois depoimentos de alunos coletados por pesquisa de José Luiz Beltran:

E a gente tá estudando ... sujeito, predicativo do sujeito. Estudamos verbos. Verbos de ligação. Deixa eu ver o que mais, é ... preposições. Agora deixa ver o que estamos estudando... a gente tá estudando ... a gente tá estudando sobre ... ih! Eu não me lembro o que nós estamos estudando!...

Deu esse negócio de separar sujeito ... ah! esqueci o nome. E depois ela deu aquele negócio grego.

(Beltran, 1989: 45-46)

Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. É este trabalho, evidentemente, produz suas marcas no objeto “transmitido”. Entre a gramática de uma língua, no sentido de produto de descrição, e a gramática pedagógica, vai enorme distância. O trabalho social do professor é o do

articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas.

Importa salientar aqui a característica identificadora da construção destes dois diferentes objetos: trata-se de transmitir um saber já produzido. E do processo de produção deste saber não participam nem o professor nem o aluno. Entre o filósofo e o professor de Filosofia, entre o professor de língua e o gramático, estabelece-se a diferença. Divide-se o trabalho. No ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido.

Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, alteraram-se profundamente as condições de produção de bens e com estas alterações, novas divisões do trabalho. Na produção científica, mudam-se as relações. Se as expressões lingüísticas trazem sempre um pouco do "murmúrio da história", é instrutivo atentar para o fato de que hoje não se fala mais em "sábios" ou em "cientistas", mas em pesquisadores (esta mudança de denominação não refletiria também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, gratificações, etc.?).

A reflexão e a produção de conhecimentos subordinam-se a relações de interesse e também a condições de infra-estrutura técnica, como mostra Habermas (1965). A nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de

conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma "parafernália didática" que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: "tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras".

Se na etapa anterior era de responsabilidade do professor articular os eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas, no mundo tecnologizado muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor. Sua competência já não se define por saber um saber produzido por outros.

A professora Ivonete Paixão, 22, ganha NCz\$ 80,00 mensais para dar aulas de manhã e à tarde no 1.º grau. Ivonete vai trabalhar de carona, porque a passagem de ônibus entre Miribi, onde mora, até o centro da cidade custa NCz\$ 120,00. "Dou aula com fome", diz.

A professora, *que estudou até a 2.ª série do 1.º grau*, dá aulas para duas classes de 1.ª a 5.ª séries. Ela afirma que sobrevive com os dois filhos graças ao trabalho do marido, na lavoura da família.

(Folha de S. Paulo, 11-3-90 — grifos meus)

Trata-se de professora do Piauí, e a reportagem focaliza a questão salarial. Interessa-me esta questão tanto quanto outra: como se chegou a esta baixa remuneração? Como uma professora ensina para alunos com escolaridade superior

articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas.

Importa salientar aqui a característica identificadora da construção destes dois diferentes objetos: trata-se de transmitir um saber já produzido. E do processo de produção deste saber não participam nem o professor nem o aluno. Entre o filósofo e o professor de Filosofia, entre o professor de língua e o gramático, estabelece-se a diferença. Divide-se o trabalho. No ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido.

Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, alteraram-se profundamente as condições de produção de bens e com estas alterações, novas divisões do trabalho. Na produção científica, mudam-se as relações. Se as expressões lingüísticas trazem sempre um pouco do "murmúrio da história", é instrutivo atentar para o fato de que hoje não se fala mais em "sábios" ou em "cientistas", mas em pesquisadores (esta mudança de denominação não refletiria também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, gratificações, etc.?).

A reflexão e a produção de conhecimentos subordinam-se a relações de interesse e também a condições de infra-estrutura técnica, como mostra Habermas (1965). A nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de

conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma "parafernália didática" que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: "tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras".

Se na etapa anterior era de responsabilidade do professor articular os eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas, no mundo tecnologicizado muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor. Sua competência já não se define por saber um saber produzido por outros.

A professora Ivonete Paixão, 22, ganha NCz\$ 80,00 mensais para dar aulas de manhã e à tarde no 1.º grau. Ivonete vai trabalhar de carona, porque a passagem de ônibus entre Miribi, onde mora, até o centro da cidade custa NCz\$ 120,00. "Dou aula com fome", diz.

A professora, *que estudou até a 2.ª série do 1.º grau*, dá aulas para duas classes de 1.ª a 5.ª séries. Ela afirma que sobrevive com os dois filhos graças ao trabalho do marido, na lavoura da família.

(Folha de S. Paulo, 11-3-90 — grifos meus)

Trata-se de professora do Piauí, e a reportagem focaliza a questão salarial. Interessa-me esta questão tanto quanto outra: como se chegou a esta baixa remuneração? Como uma professora ensina para alunos com escolaridade superior

à sua? A depauperização do professor não está desligada da definição de sua nova identidade na correlação entre o saber e o ensino.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. Recorro, novamente, a depoimentos de alunos da pesquisa de Beltran:

Nosso livro é o *Português dinâmico*. E ela dá. Vai dando (...) As partes das lições ela segue tudo direitinho.

Tudo o que a gente estudou até agora foi pelo livro.

Ela não quer deixar nada pra trás. Ela segue reto o livro.

(Beltran, 1989: 43 e 44)

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo — até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a

um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade³, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão. Afinal, o aluno de 5.^a série da Ivonete Paixão só continua na 5.^a série porque não quer ser professor (idealista, não sonha em enriquecer à custa dos cofres públicos).

É claro que, apesar de tudo, o professor e os alunos não rezam somente segundo a letra da cartilha que os adota (o material didático, em geral, uma vez selecionado, *adota* professor e alunos que o “seguem reto”⁴). Há, nas salas de aula, válvulas de escape de um tal projeto: muitas perguntas, do aluno e do professor, fogem do previsto. Suas respostas a estas perguntas podem ser eivadas de senso comum, mas talvez sejam os momentos de reflexão que de fato se dêem na escola contemporânea. A existência de tais fatos, no entanto, não é suficiente para descaracterizar a identidade do projeto contemporâneo, que poderia ser denominado de “exercício da capatazia”.

Em resumo, podemos caracterizar três diferentes identidades para o professor, ao longo da história. Identidades que, repito, podem conviver numa mesma época histórica (ainda que se possa dizer que um professor que sabe o saber produzido por outros, hoje, é um exemplo de arcaís-

mo): a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem. O fim de um projeto (ou época) e o início de outro não são pontuais, como todos os projetos históricos. Estas diferentes identidades entrecruzam-se, em cada época uma delas sendo a de maior relevo.

2.3. O texto como parte do conteúdo de ensino

Nos dois itens anteriores ocupamo-nos com a passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino, inicialmente levantando alguns subsídios a propósito da construção do objeto da ciência e depois detendo-nos em três diferentes formas de relação entre o produto do trabalho científico e o papel do professor na construção do objeto de ensino. Observamos que esta passagem cristaliza em verdade absoluta tudo o que na ciência se põe como hipótese. É neste sentido que defendemos o ponto de vista de que a atividade de ensino é uma forma de fetichização. Vimos também que, na história, a própria emergência do profissional *professor*, resultado da divisão social do trabalho, acaba por produzir diferentes identidades histórico-sociais. Estas diferentes identidades respondem a diferentes interesses da sociedade na educação (no nível da definição de seus objetivos) e de diferentes condições técnicas com que se concretiza a atividade de ensino (o aprofundamento da divisão social do trabalho materializa-se, por exemplo, nos recursos didáticos com os quais se realiza o trabalho).

Em nossa área, é no ensino de gramática que mais facilmente se constata o processo de fetichização e a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos. Neste item, meu objetivo é refletir sobre outra parte do “conteúdo de ensino”, sempre presente nas atividades de sala de aula de língua portuguesa: o texto, quer como objeto de leitura, quer como produto da atividade discente. Aqui, enfatizarei o primeiro aspecto (já que o segundo será retomado no próximo capítulo). O ponto de vista que defenderei é que esta presença (do texto) *pode corroer a identidade atual do professor de língua portuguesa*, em função do resultado da reflexão sobre textos que se realiza na área da pesquisa.

Abandonemos, por excessivamente fascinante, uma discussão sobre os conteúdos ideológicos dos textos que se dão à leitura, especialmente nos livros didáticos. Este abandono não significa desconsiderar a importância da questão. Ao contrário, é nos conteúdos dos textos que se dão a ler que mais explicitamente se realizam os objetivos da educação tal como definidos a cada circunstância histórica. A utilização de textos para isso é um fato constante na história da educação. Na *Conduite des écoles chrétiennes*, regulamento escolar de João Batista de La Salle, escrito em 1702 e publicado em 1720, pode-se ler esta preocupação com uma clareza meridiana, pois “os maus livros” levados à escola pelos alunos “serão levados ao Diretor para serem queimados”, já que a leitura, como diz Manacorda (1989: 232)

concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras, ou seja, à transmissão dos valores religiosos, como definidos então, e cuja inculcação era o fim último da educação cristã.

O “uso e abuso” dos textos para transmitir valores das classes hegemônicas, pela leitura, na escola, mereceu já inúmeras reflexões⁵. Também textos não-escolares, destinados à leitura da infância, são exemplarmente explícitos no preenchimento desta função⁶. O aspecto que pretendo abordar aqui cumpre função semelhante, mas mais sutilmente, como se verá. A questão que vai nos ocupar é: *como* se concilia, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto — um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos — com as funções ideológicas de reprodução social? Apontando para as formas desta “conciliação” (que me parecem mais sutis na inculcação da ideologia do que os próprios conteúdos dos textos), espero estar apontando também para a contradição e, por isso, para as possibilidades que esta presença paradoxal oferece à corrosão da identidade contemporânea do trabalho de ensinar.

Para tanto, é preciso que nos aproximemos um pouco mais deste objeto *texto*. E faço isso estabelecendo algumas delimitações necessárias à reflexão que pretendo desenvolver, por isso o conceito a que chego vale para o contexto desta discussão. Como quadro de fundo, lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*. Para as apro-

ximações intuitivas ou ingênuas, encadeemos, como o faz Anis (1985), características que permitam as delimitações:

1. um texto é uma sequência verbal: primeira delimitação: estarei considerando aqui somente textos *verbais* num sentido muito preciso de verbais: lingüísticos. Evidentemente texto poderia referir-se a uma sequência icônica, uma sequência de cores, etc.;

2. um texto é uma sequência verbal escrita: outra delimitação. É óbvio que há sequências verbais orais, também elas textos;

3. um texto é uma sequência verbal escrita coerente: uma mera justaposição de sequências verbais escritas não chega a constituir um texto; quando o processo de construção de um texto aparentemente se faz pela justaposição de sequências verbais sem ligações entre si, no processo de compreensão de tais textos é preciso buscar nos espaços “em branco” as ligações possíveis;

4. um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo: esta característica é necessária precisamente para dar conta de textos construídos por justaposições aparentemente incoerentes entre si; só buscamos preencher espaços “em branco” de sequências justapostas se supomos que elas se apresentam como partes de um todo;

5. um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado: embora não

concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras, ou seja, à transmissão dos valores religiosos, como definidos então, e cuja inculcação era o fim último da educação cristã.

O “uso e abuso” dos textos para transmitir valores das classes hegemônicas, pela leitura, na escola, mereceu já inúmeras reflexões⁵. Também textos não-escolares, destinados à leitura da infância, são exemplarmente explícitos no preenchimento desta função⁶. O aspecto que pretendo abordar aqui cumpre função semelhante, mas mais sutilmente, como se verá. A questão que vai nos ocupar é: *como* se concilia, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto — um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos — com as funções ideológicas de reprodução social? Apontando para as formas desta “conciliação” (que me parecem mais sutis na inculcação da ideologia do que os próprios conteúdos dos textos), espero estar apontando também para a contradição e, por isso, para as possibilidades que esta presença paradoxal oferece à corrosão da identidade contemporânea do trabalho de ensinar.

Para tanto, é preciso que nos aproximemos um pouco mais deste objeto *texto*. E faço isso estabelecendo algumas delimitações necessárias à reflexão que pretendo desenvolver, por isso o conceito a que chego vale para o contexto desta discussão. Como quadro de fundo, lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*. Para as apro-

ximações intuitivas ou ingênuas, encadeemos, como o faz Anis (1985), características que permitam as delimitações:

1. um texto é uma sequência verbal: primeira delimitação: estarei considerando aqui somente textos *verbais* num sentido muito preciso de verbais: lingüísticos. Evidentemente texto poderia referir-se a uma sequência icônica, uma sequência de cores, etc.;

2. um texto é uma sequência verbal escrita: outra delimitação. É óbvio que há sequências verbais orais, também elas textos;

3. um texto é uma sequência verbal escrita coerente: uma mera justaposição de sequências verbais escritas não chega a constituir um texto; quando o processo de construção de um texto aparentemente se faz pela justaposição de sequências verbais sem ligações entre si, no processo de compreensão de tais textos é preciso buscar nos espaços “em branco” as ligações possíveis;

4. um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo: esta característica é necessária precisamente para dar conta de textos construídos por justaposições aparentemente incoerentes entre si; só buscamos preencher espaços “em branco” de sequências justapostas se supomos que elas se apresentam como partes de um todo;

5. um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado: embora não

existam critérios formais objetivos para se dizer que estamos ante um texto acabado, um texto ainda não acabado não é um texto, já que sua finalização pode exigir uma releitura de tudo o que se construiu anteriormente como seu sentido; possivelmente o único critério para tomar um texto como acabado seja o autor dá-lo como tal;

6. um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado e definitivo: dar um texto como definitivo é admitir a existência de pré-textos, de rascunhos, etc. todas partes do processo de sua construção; esta característica é, na verdade, uma prerrogativa do autor (ou locutor); evidentemente, sempre podemos ler pré-textos, rascunhos, etc. mas não podemos culpar o autor por falta de "pistas suficientes" nos pré-textos ou rascunhos para que o possamos compreender, pois afinal estes não são textos definitivos;

7. um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer "lançado por uma editora", mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos.

Com estas características, chegamos a um conceito operatório de texto:

a) um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado.

E esse conceito nos leva às reflexões do naufrago e solitário Robinson Crusoe, na versão de Michel Tournier, onde podemos encontrar parâmetros iniciais para nossa discussão:

A solidão não é uma situação imutável em que eu me encontraria mergulhado desde o naufrágio do Virginie. É um meio corrosivo que age em mim lentamente, mas sem pausa, e num sentido puramente destrutivo. No primeiro dia, eu transitava entre duas sociedades humanas igualmente imaginárias: o pessoal de bordo desaparecido e os habitantes da ilha, pois julgava-a povoada. Encontrava-me ainda quente de todos os contatos com os meus companheiros de bordo. Prosseguia imaginariamente o diálogo interrompido pela catástrofe. A ilha, depois, revelou-se deserta. Caminhei numa paisagem sem alma viva.

Atrás de mim, mergulhava na noite o grupo dos meus infelizes companheiros. Já as suas vozes tinham há muito silenciado quando a minha começava apenas a cansar-se do solilóquio. Desde aí, sigo com horrível fascínio o processo de desumanização cujo trabalho inexorável sinto em mim.

Sei agora que todos os homens trazem em si — e dir-se-ia, acima de si — uma frágil e complexa montagem de hábitos, respostas, reflexos, mecanismos, preocupações, sonhos e implicações, que se formou, e vai-se transformando, no permanente contato com os seus semelhantes. Privada da seiva, esta delicada florescência definha e desfaz-se. O próximo, coluna vertebral do meu universo. ...

Todos os dias meço quanto lhe devia, ao verificar novas fendas no meu edifício pessoal. Sei a quanto me arriscaria perdendo o uso da palavra, e combato com todo o ardor da minha angústia essa decadência suprema. As minhas relações com as coisas, porém, encon-

tram-se também elas desnaturadas pela minha solidão. Quando um pintor ou um gravador introduz personagens numa paisagem ou na proximidade de um monumento, não é por gosto do acessório. As personagens dão a medida, e o que é ainda mais importante, constituem pontos de vista possíveis que, ao ponto de vista real do observador, acrescentam indispensáveis virtualidades.

(Tournier, 1972: 46-47)

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. Valham como argumentos dois fenômenos lingüísticos importantes e sempre presentes em textos: a repetição e a paráfrase⁷. Como vimos em 1.3. o trabalho discursivo é precisamente a tentativa de produzir determinações a partir de uma linguagem relativamente indeterminada. O sucesso ou fracasso na empresa depende de vários fatores, entre os quais se pode apontar o próprio tipo de texto produzido: mais facilmente a configuração de um texto do tipo "receita culinária" obterá sucesso na determinação do que um editorial de jornal, e como se sabe, não é por-

que este não tenha uma certa configuração relativamente definida⁸. Isto porque

O sentido não é dado nem pelas formas, nem pelo extralingüístico. Trata-se de uma atividade complexa de representação que combina dois domínios: a) aquele das noções (conjunto estruturado de propriedades físico-culturais, munido de uma tipologia) e suas relações com uma língua dada; b) aquele das operações que permitem a construção de enunciados, operações que colocam em jogo ancoragens tanto em relação à situação de enunciação extralingüística quanto em relação ao contexto lingüístico. Note-se, nestes dois domínios, a necessidade de colocar a estabilidade (que permite a intersubjetividade) e a labilidade (que explica a não-simetria entre produção e reconhecimento).

(Simonin, 1984: 56)

É por isso que se fala em compreensão de um texto, e não em reconhecimento de um sentido que lhe seria imanente, único⁹. Não se creia no entanto que a labilidade seja tal que a relação, através de um texto, entre um eu e um tu seja impossibilitada. Na produção de sentidos, há ao mesmo tempo uma abertura e um fechamento. Mesmo para Stanley Fish¹⁰ para quem não é o leitor que dá uma resposta ao sentido do texto, mas sua resposta constitui o sentido do texto, as múltiplas estratégias que compartilhamos numa comunidade interpretativa, na qual autores e leitores estão sempre situados, restringem a pluralidade e infinidade de sentidos de um texto. Neste sentido, por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma:

Alguém me diz: "Você compreende esta expressão? Ora, eu também a uso na significação que você conhece." Como se a significação fosse uma espécie de halo que

a palavra leva consigo e que fica com ela em qualquer emprego.

(Wittgenstein, 1975: 59)

Trabalhando com palavras, operando a construção de enunciados, remetendo a sistemas de referência, pode-se dizer de um texto o mesmo que diz Rossi-Landi da língua:

... dada a existência de uma língua falada por um certo grupo humano e do relativo mercado lingüístico, dá-se aqui um fenômeno que poderíamos batizar por "inevitabilidade do significado": o fato de a compreensão ocorrer como algo natural (...) isto é, o fato de que um ouvinte não pode não começar a interpretar de uma certa maneira uma expressão emitida por um falante de sua própria comunidade lingüística, qualquer que seja depois a interpretação ulterior que ele dará àquela mesma expressão em função da variação dos contextos e de suas inclinações pessoais.

(Rossi-Landi, 1968: 90)

Em resumo, "uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado"

a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;

b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;

c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

Acrescentemos a estas considerações sobre a natureza do texto duas complicações:

d) diferentes instâncias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;

e) as comunidades lingüísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados.

Estamos agora em condições de enfrentar o tópico deste item. O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Voltemos à nossa questão: como se concilia então, em face da natureza do texto, a identidade contemporânea do trabalho de ensino com a presença do texto como objeto deste ensino? Ou, em outras palavras, como se deu e se dá a presença deste "estranho no ninho"? Na escola, como vimos, o que é hipótese na ciência vira verdade absoluta; conteúdos de ensino não vivem na provisoriidade da ciência; seu papel de "transmissora" exige da escola que tome algo pronto cá e o passe para lá como tal. Como se tem feito isso com textos?

Nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de língua portuguesa. Nem por isso deixou de estar presente, mas sua pre-

sença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical ("o verdadeiro conteúdo do ensino" das aulas de português), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos:

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;

2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos. Já no livro didático de Júlia Lopes Almeida, cuja 7.^a edição é de 1911, no texto *Nossa língua*, se pode ver na fala do velho mestre que visita a escola:

Na mocidade, nos dias que vêm perto, apercebei-vos de bons livros: lêde clássicos.

Falar bem a língua materna, não é uma prenda, é um dever. Cumpro-o.

(Almeida, 1911: 13)

ou seja, ler textos para falar bem a língua. Mas também na escrita ocorre o mesmo:

Quero começar pela lembrança de um antigo professor meu de ginásio, no que hoje corresponderia às sétima e oitava séries do primeiro grau e à primeira série do segundo grau. Minha intenção é a de refletir teoricamente sobre uma prática real que, apesar de problemática, possui no curso de meu aprendizado da gramática e da produção de textos um papel decisivo. Esse professor, Padre José de Matos, não dispunha de maior teoria gramatical que a adquirida nos estudos de latim e grego. Sua concepção de produção de textos seria certamente considerada hoje "retrógrada" e

"equivocada", quando não "elitista" e "fascista". De fato, ele avaliava a qualidade dos textos por certos valores bem fixos, que tomava à "Arte de Escrever" de Albalat: clareza, concisão, originalidade. Tinha, como o velho Albalat, uma fascinação pela prosa realista de um Flaubert ou, no caso do português, de um Eça de Queirós. Propunha-se, como objetivo fundamental dos estudos gramaticais e da redação, levar-nos, seus alunos, o mais próximo possível do estilo desses "mestres". Um dos seus exercícios favoritos era o de "desmanchar" pequenos textos do Eça e propô-los à reconstrução dos alunos. *O campeão*, premiado com a melhor avaliação e com a melhor posição na sala de aula (onde havia a "cabeça" da fila, para o melhor, e o "rabo", para o pior), era quem mais se aproximasse, ao refazer o texto, da versão original.

(Franchi, 1988: 27 — grifos meus)¹¹

3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se *uma* leitura do texto.

No esquema reprodutor, a melhor leitura tem sido a leitura feita por uma autoridade x, que é tomada como modelo estrito. Daí se reproduzir a mesma leitura através dos anos e apesar dos leitores. Assim, pelo conceito de autoridade, há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura. O que reverte em prejuízo do próprio papel do crítico — e, conseqüentemente, impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito — pois desloca-se a natureza da sua (do crítico) atividade: toma-se o crítico como juiz, como censor, imobilizando-o em um momento dado de sua história de leituras. Não se dá ao "modelo" um direito elementar, que faz parte do coti-

diano de qualquer leitor: o de ler o mesmo texto de formas diferentes. Ele acaba por comprometer-se com uma leitura e a protegê-la institucionalmente. Por reflexo, tira-se também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão.

(Orlandi, 1984: 8-9)

Estas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula são suficientes para mostrar como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade. Fixa-se a dinamicidade; torna-se produto pronto, acabado, o que era possibilidade.

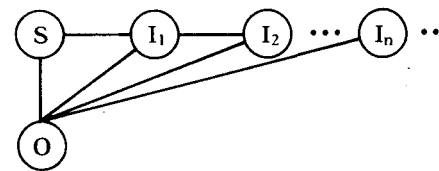
É preciso distinguir, no entanto, que as formas de apropriação das reflexões sobre o texto permitiram uma virada, ao menos em nível de proposta, à medida que se vulgarizaram as reflexões que apontam para a produção de sentidos, para a importância de conhecimentos prévios do leitor, para os “espaços em branco” do texto, para suas virtualidades. A escola passa a admitir (uma atualização no “eixo epistemológico”) que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor: como contraponto “revolucionário” a tudo o que era anterior, o texto e as leituras que lhe são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em *suas leituras*. Uma forma de inserção do texto, com uma ideologia de que tudo vale, que paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura.

Isto demanda que aprofundemos um pouco mais a questão das possibilidades de leituras. Façamos isso lançando mão da noção de interpre-

tante de Peirce, a que já fizemos referência ao tratarmos da historicidade da linguagem.

Talvez o esquema mais sugestivo do funcionamento dos signos lingüísticos (e do signo em geral) ainda seja, sob vários aspectos, o de Peirce. Um signo ou “representamen” é “uma coisa ligada, sob um certo aspecto, a um segundo signo, seu ‘objeto’, de tal modo que relaciona uma terceira coisa, seu ‘interpretante’, com este objeto de modo a relacionar uma quarta coisa com o mesmo objeto e assim por diante *ad infinitum*...”

Uma imagem gráfica deste funcionamento seria dada, por exemplo, pelo desenho abaixo:



(Granger, 1968: 136-137)

Ora, como um texto (tal como o delimitamos aqui) é uma seqüência verbal, portanto de signos, cada um deles abre a possibilidade de inúmeros “interpretantes” entrarem em jogo. A dimensão seqüencial do texto, no entanto, procura assegurar coerência e conexidade (por isso a característica de “coerente” apontada anteriormente) de modo a ir, na abertura, barrando “interpretantes” que poderiam, em princípio, ser chamados a operar na construção do sentido do texto. Esta dimensão seqüencial, como vimos com Simonin (1984), resulta das operações de construção de enunciados que colocam em jogo ancoragens tanto em relação à situação de enunciação quanto em relação ao co-texto lingüístico. O complicador fundamental é que se faz isso para dizer

“algo”, e este “algo” remete a noções. E todo o esforço de construção é sempre insuficiente para afastar todos os *n* interpretantes, já que no processo de leitura (e o enunciador sabe disso), o leitor poderá lançar mão de interpretantes “não convidados” pelo autor. De outro lado, no processo de produção (e o leitor sabe disso), o autor trabalha de forma a apresentar sua construção como objetiva, mas sua objetividade no que releva dos sistemas de referências é resultante de pré-construtos culturais produzidos na prática social e histórica¹².

Assim, o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas. Os sentidos produzidos na leitura resultam de duas dimensões possíveis: uma em que a cooperação do leitor se realiza por sua atenção a seus “deveres filológicos”, isto é, de sua tentativa renhida de recuperar com a máxima aproximação possível as estratégias usadas na produção e, com as pistas que as revelam, aproximar-se do sentido que lhe previu o autor; ou seguindo a dinâmica da semiose, ilimitada, produzir infinitos sentidos no contraponto das estratégias de produção e das estratégias de leitura. Na expressão de Eco

...se a corrente das interpretações pode ser infinita, conforme Peirce nos mostrou, o universo do discurso intervém então para limitar o formato da enciclopédia. E um texto outra coisa não é senão a estratégia que constitui o universo das suas interpretações legítimas — se não “legítimas”. Qualquer outra decisão de usar livremente um texto corresponde à decisão de ampliar o universo do discurso. A dinâmica da semiose ilimitada não o veda, e até chega a encorajá-lo. Mas cumpre saber se queremos exercitar a semiose ou interpretar um texto.

(Eco, 1979: 44)

Toda esta longa digressão tinha um objetivo: não o esqueçamos. A escola, em sua necessidade eterna de atualização em relação aos produtos da reflexão científica, incorporou as reflexões sobre o leitor e sua participação na construção de sentidos na leitura como um *deus ex-nihilo*, todo-poderoso, que, em face das suas condições de produção de sentidos, passou a produzir todos os sentidos como adequados! Eis mais uma fetichização. Isto nos leva a diagnosticar três formas de inserção do texto como “conteúdo de ensino”:

1. a leitura prevista passa a ser a única leitura possível, a que já fizemos referência ao apontar três formas deste processo;

2. o sentido que vale é aquele que lhe atribui, *hic et nunc*, o leitor, erigido em categoria única do processo dialogal em que estaria supostamente envolvido;

3. por fim, o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes (retome-se o que se disse sobre isso), tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece¹³.

É do ponto de vista desta terceira forma de inserção do texto nas atividades de sala de aula

que me parece possível defender que sua presença pode corroer a identidade do ser professor tal como constituída nos tempos de hoje. Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela "parafernália da tecnologia didática". Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.

A questão já não é "corrigir" leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das "pistas" fornecidas pelo texto.

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que

produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade lingüística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos.

Recompor a *caminhada interpretativa* do leitor (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor dos textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula. É por isso que a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo. Por esta via pode se dar a desconstrução da identidade atual (exercício da capatazia) e a construção de uma nova identidade.

É com esta perspectiva, assumindo o movimento como inspiração e a interação como lugar deste movimento, que se traçarão, no próximo capítulo, alternativas para o ensino de língua portuguesa na escola de 1.º grau.