

A Formação de Sujeitos Críticos:

possíveis aproximações entre discursos e práticas de professores de Língua Portuguesa

Jéssica do Nascimento Rodrigues – Depto. de Português e Literaturas – Colégio Pedro II

Mary Rangel – Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense

Resumo

Pretendeu-se analisar as versões da realidade dos professores de Português de três escolas do município de Niterói-RJ acerca da formação do sujeito crítico letrado, sem excetuar a análise das possibilidades e dos limites desse trabalho. A fundamentação se baseou nas contribuições freireanas acerca do ensino da palavramundo e da crítica ao padrão societário instaurado e nas contribuições bakhtinianas como guia para a análise das enunciações dos educadores, de suas linguagens sociais. Para este estudo qualitativo, aplicaram-se questionários semiestruturados, grupos focais e entrevistas individuais analisados com base na Teoria da Enunciação. Os professores reconheceram estar impossibilitados para essa função diante de uma série de fatores complicadores para a realização de seu trabalho e diante da complexidade dessa formação.

Palavras-chave: Sujeito crítico letrado; Palavramundo; Visões ideológicas de mundo.

The Formation of Critical Subject:

possible approaches between discourse and practice of Portuguese language teachers

Abstract

It was intended to analyze the versions of the reality of Portuguese teachers from three schools in the city of Niterói-RJ on the formation of the subject critical literate, not excepting the analysis of the possibilities and the limits of this work. The rationale was based on Freire's contributions on the teaching of palavramundo and criticism of the established corporate standard and the Bakhtinian contributions as a guide for the analysis of utterances of educators, their social languages. For this qualitative study, semi-structured Questionnaires Were applied, focus groups and individual interviews analysed based on the Theory of Enunciation. Teachers acknowledged that they are unable to this function on a number of complicating factors for carrying out their work and given the complexity of such training.

Keywords: Critic literate subject; Palavramundo; Ideological worldviews.

Reflexões iniciais

Irritação e ensinamento

“É difícil ensinar aqueles com quem estamos irritados”, disse o sr. Keuner. “Mas é muito necessário, pois são os que mais necessitam” (BRECHT, 2006, p.67).

O sr. Keuner tem razão quando se pensa nos professores que julgam difícil lidar com os alunos, ora em razão da indisciplina, ora em razão da falta de comprometimento da família, por exemplo. No entanto, assim como o personagem criado por Bertold Brecht reconhece, muitos professores sabem que seu trabalho possui uma importância social. Tais afirmações, resultados decorrentes da tese da qual este artigo é um recorte, acarretam outras indagações. O que os professores, especificamente os de Língua Portuguesa (LP), entendem como formação do sujeito crítico letrado? Eles, de fato, cumprem essa função? Que importância, então, atribuem ao trabalho que realizam?

Não se intenciona ter a comprovação acerca da realização da formação do sujeito crítico letrado, mas sim entender a avaliação que o professor de LP faz de seu próprio trabalho para esse fim, seu compromisso com a realidade concreta, isto é, compreender sua versão acerca do que realiza na formação de sujeitos, tendo em vista todos os limites impostos à sua realização, todos os fatores de precarização desse trabalho. Pretende-se, portanto, examinar as versões da realidade – e as visões ideológicas de mundo – dos professores de LP de três escolas públicas do município de Niterói-RJ acerca da formação do sujeito crítico letrado, sem excetuar a análise das possibilidades e dos limites de seus trabalhos. Vale ressaltar que, na tese de origem, o tema foi aprofundado, pois analisaram-se as condições de trabalho desses professores, em sentido lato, e o ensino da escrita, em sentido estrito, o que não será viável realizar neste texto.

Para tanto, a fundamentação gira em torno do ensino da *palavramundo* e da crítica ao modo de produção material e não material da vida instaurado, discutindo-se a compreensão das práticas democráticas necessárias à formação de sujeitos críticos e, portanto, letrados. Ainda, gira em torno da Teoria da Enunciação como guia para a análise das falas dos educadores, de suas linguagens sociais. Em busca da coerência não só argumentativa, mas também teórico-metodológica, buscando recuperar a relevância da educação para a transformação das relações materiais e não materiais postas, procura-se abrigo em algumas contribuições de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin.

Referencial

As ideias de que a História é possibilidade e não determinismo e de que estar no mundo implica estar com o mundo e com os outros são vieses que passam pelo entendimento do que Freire (1996, 2011b, 2012) considera como *educação crítica e democrática*. Se se trata de um ser humano situado no tempo que pode incorporá-lo e/ou modificá-lo, a concepção democrática de educação é a pedagogia para a emancipação humana: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 2005a, p.88). Para Freire (2011b), a democratização da escola e da sociedade é, afinal, um instrumental para a realização do *inédito viável*, tarefa da educação democrática e popular. Trata-se de uma *linguagem de possibilidade* vista como aquela de quem luta por sua utopia, de quem mobiliza as classes populares para instaurar democraticamente esse sonho (FREIRE, 2012).

Essa luta democrática pela transformação é dada *também* na escola e, em especial, no campo educacional como um todo, inobstante não se dê somente nesse espaço. Vale destacar a síntese da fala de Freire (2006, p.144, grifo nosso), quando de sua despedida da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, embora represente um reduzido período de sua jornada pela educação brasileira: “Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da *escola pública, popular e democrática*”. Assim, possibilitar às classes populares, *na escola ou fora dela*, o desenvolvimento de sua linguagem, calcada na realidade concreta, é possibilitar a antecipação do mundo: “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania” (FREIRE, 2011b, p.56). Para Freire (2005a), a superação do analfabetismo, por exemplo, tema de sua produção e de sua luta, interliga-se à superação da inexperiência democrática brasileira, pois alfabetismo e democracia estão imbricados.

Freire (2005a) propõe uma gradação possível, não linear, ao desenvolvimento crítico da consciência – da intransitividade da consciência à transividade ingênua e da transividade ingênua à transividade crítica – ponto a que só se chegaria com uma educação dialogal, cuja essência é a palavra enquanto práxis, e ativa a partir de uma interpretação demasiado crítica acerca dos problemas sociais. Para esse educador, esse processo se agudiza com a intensificação do processo de urbanização e com a imersão do ser humano nas relações mais complexas, embora a transição da consciência predominantemente transitivo-ingênua, caractere da massificação, para a predominantemente transitivo-crítica, como caractere das práticas

democráticas, só se realize por um trabalho educativo crítico, enraizado no concreto. À ampliação da transitividade ingênua para a crítica, soma-se a construção da consciência histórica, desembrulhada no desnudamento da ideologia dominante, estado que Freire (1996, p.114) chama de *burocratização da mente*. Nesse contexto, uma das principais diferenças entre a consciência ingênua e a consciência crítica é que esta reconhece que a realidade é mutável, já aquela entende a realidade como algo estático, imutável.

Consciência-mundo e leitura da palavra-leitura do mundo, desse modo, são indicotomizáveis, pois são *palavramundo*. Em razão disso, Freire (2005a) frisa que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, pois envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou sobre o que se fala. Porém, a importância da leitura e da escrita também não se encerra no processo de alfabetização, visto que precisa estar presente em todo o processo educativo, se democrático e crítico, até porque, como Freire (2012) salienta, a leitura posterior do mundo pode ser mais crítica e rigorosa. Ao tocar no conceito de *competência linguística*, o autor reforça tal questão como experiência que se tem com os usos da língua, de que resulta o vocabulário, a sintaxe, a prosódia (FREIRE, 2006). Usos estes que, também conforme Travaglia (2011), são possíveis pela língua, forma de atuação crítica, social e cidadã, afinal tudo o que constitui a sociedade é simbolizado/significado na língua. A alfabetização é, ao mesmo tempo, ato do conhecimento, criador e político, leitura da *palavramundo*, cuja compreensão crítica se antecipa e se alonga à realidade concreta, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011a, p.19).

Paulo Freire vê, na produção da vida e do mundo, a leitura e a escrita. Assim, o processo de ensino-aprendizagem da LP é compreendido pelo viés da transmutação da transitividade ingênua para a transitividade crítica, ou seja, para uma formação que desaliena, que desenvolve a consciência histórica e crítica. Os processos de leitura e escrita, nesse sentido, compõem *uma das esferas do trabalho realizado pelo educador*, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas, distanciadas de uma concepção instrumental de língua. Nesse viés, se a relação do sujeito com a língua que fala é determinante nas maneiras de se ser e de se estar no mundo e no reconhecimento de que se pode ser cidadão de sua própria língua, essa cidadania se entrelaça à ideia de formação dos sujeitos conscientes de sua situação na realidade posta e atuantes criticamente nela para a sua transformação.

Nesse embrenhado, está a responsabilidade/responsabilidade/alteridade de que trata Bakhtin (2011), no comprometimento ético e orgânico do ser humano com a realidade da vida e com os outros, ou, nas palavras de Freire (2005b), na introdução à *Educação e mudança*, no compromisso, que é engajamento, com a sociedade, contra a inibição da criatividade em períodos de alienação. Vale ressaltar que uma Teoria do Discurso bakhtiniana não assujeita o sujeito, pois compreende o signo ideológico não cristalizado, mas sempre aberto a novas possibilidades de significar, à existência de contracorrentes às pressões oficiais. Em suma, a leitura e a escrita são produções dos sujeitos críticos, afinal a produção da vida e do mundo se relaciona com a língua, produto da história. E letrado, com isso, é o sujeito que, de forma significativa, crítica e coletiva, participa *da* e transforma *a* realidade concreta.

Como sua verdadeira essência é o evento social da interação verbal, a linguagem se encontra materializada/concretizada em um ou em vários enunciados, visto que as relações humanas são espaço próprio da linguagem. Sob o peso da relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, feita a defesa da linguagem como originariamente social e da língua como produto sócio-histórico em constante mudança, os textos – os enunciados concretos – constituem e organizam a vida coletiva. Na composição de um enunciado-texto, os signos (entendidos aqui como palavras) que o compõem não são isentos de índices sociais de valor, visto que são objetos de disputas ideológicas que refletem e refratam a realidade material, marcadas por características sociais. Uma vez que todo texto é atravessado pelo discurso humano e que por trás de todo texto sempre há vozes, afirma-se que o discurso é biface, pois nele reside a ambivalência locutor-ouvinte, construído na perspectiva da enunciação.

Bakhtin e o Círculo aprofundaram questões de Marx e Engels, principalmente a *ideologia*, não como subjetiva/interiorizada ou como idealista/psicologizada, mas sim construída no movimento dialético de instabilidade e estabilidade, entre uma *ideologia oficial* (IO) e uma *ideologia do cotidiano* (IC): a primeira procura implantar uma única concepção de produção do mundo/da vida; a segunda se desenvolve nas interações sociais do dia a dia. Segundo Miotello (2012, p.169):

De um lado, a *ideologia oficial*, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a *ideologia do cotidiano*, como acontecimento relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social.

O fenômeno ideológico se materializa na linguagem e é mais facilmente reconhecido através do olhar atento sobre a palavra em sua dupla materialidade: como signo físico-

material e como signo sócio-histórico, pois os sistemas de signos, além dessa dupla materialidade, são produzidos como signos ideológicos que refletem e refratam a realidade. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados (a moral, a ciência, a arte e a religião, por exemplo) crescem e se transformam em IC – elemento ideológico instável. Entretanto, esta transforma aqueles, num elo orgânico vivo, não obstante sofra uma poderosa influência inversa da ideologia enformada (BAKHTIN, 2010a). Por isso, no *espaço* ocupado pela IC, aprofundam-se as contradições que rompem, penetram e transformam a IO, ainda que esta seja forte e determinante. Assim, *consciência é também realidade concreta* porque pode se materializar como signo, o qual tem aspecto ideológico, pois o sujeito entende a realidade material pela exteriorização do signo preenchido de sentidos.

A lição de Bakhtin e de Freire passa no seio da natureza social da linguagem, na perspectiva do materialismo histórico e dialético (porque a palavra tem força material) e da ideia de consciência histórico-crítica, da consciência acerca da instabilidade e das limitações do modo de produção material e não material da vida. Em Bakhtin (2011), na *memória de futuro*, e em Freire (2011b), no *inédito viável*, está o debate proposto: não se desconsidera o passado, a memória de passado, as ideologias, mas provoca-se um desejo de futuro, um futuro transformado, novo, utópico, que orienta o presente.

Metodologia

Para este estudo qualitativo, envolveram-se os professores de LP do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de três escolas de Niterói-RJ, levando em conta que o município possui apenas 12 escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Analisaram-se os seguintes dispositivos enunciativos: questionários semiestruturados aplicados em junho de 2013 acerca de questões pontuais sobre os professores; grupos focais (ao todo, três, um em cada escola envolvida) realizados em junho de 2013 acerca do tema em debate; entrevistas individuais realizadas em fevereiro de 2014 como aprofundamento dos debates desenvolvidos nos grupos focais. Os grupos e as entrevistas foram gravados e transcritos.

De um conjunto de cinco perguntas que serviram de guia para as discussões nos três grupos focais, selecionou-se apenas uma para este artigo: *Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de sujeitos críticos?* E, de um conjunto de 20 perguntas que compuseram as entrevistas individuais, as quais aprofundaram os debates dos grupos focais, selecionaram-se apenas três: a) *Você acha que cumpre a função*

de formação de sujeitos críticos e letrados? Por quê? b) Para você, o que seria formar um sujeito crítico letrado? c) Na sua opinião, o ensino da escrita, da forma como tem ocorrido nas escolas públicas, tem contribuído com a formação de sujeitos críticos letrados? Fale um pouco sobre isso. Atribuíram-se nomes fictícios aos professores, pois lhes assegurou o anonimato: os nomes dos professores da Escola A são iniciados pela letra A; os da Escola B pela letra B; e os da Escola C pela letra C. No Quadro 1, visualiza-se o quantitativo de professores colaboradores.

Quadro 1 – Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa

| Escolas | Total de Professores | Respondentes (Questionário) | Participantes (Grupo Focal) | Participantes (Entrevista) |
|----------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Escola A | 8 | 7 | 5 | 5 |
| Escola B | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Escola C | 6 | 5 | 4 | 4 |

Recorreu-se à *priorização de fragmentos para a análise*, já que não se debruçou sobre os grupos e as entrevistas propriamente ditos como *corpus* de análise, mas sim sobre um campo de circulação de discursos. Assim, foi possível perscrutar as ICs que se pressupõem molhadas pela IO:

[...] a ideologia do cotidiano se organiza em um estrato imediatamente superior, nas interações já mais definidas e estáveis, e com condições de estabelecer padrões mínimos de estabilidade nos sentidos postos em circulação. Aqui, estaríamos tratando de *grupos organizados, de pessoas sindicalizadas, trabalhadores de profissão definida* [...]. Nesse nível, *os grupos organizados apostam seus valores nas interações*, e por isso representam-se no plano concreto dos acontecimentos por uma série de atos materiais determinados (MIOTELLO, 2012, p.173, grifo nosso).

Com base na produção coletiva de enunciados, procuraram-se a *unidade*, o *sentido* e a *natureza ideológica*. Em outras palavras, buscaram-se as visões ideológicas de mundo que revelam, ao menos em parte, a unidade interna dos elementos heterogêneos.

Discussão

Nos grupos focais

Diante do desencantamento percebido nas enunciações, tomando a parte verbal e a extraverbal como guias desta análise, a ideia de mudar o mundo é vista pelos professores envolvidos nesta pesquisa como uma utopia distante, irrealizável. A inviabilidade do *inédito viável* de Freire (2011b) é uma ideologia, de fato, dominante, é uma *ideologia oficial*. O desenvolvimento da consciência crítica é considerado difícil, por consequência, também, do sentimento de impotência dos professores. Nesse viés, uma educação crítica e democrática, que proporcione a transitividade crítica para o movimento de democratização da sociedade em articulação com a democratização da escola, é motivo, até, de riso.

A função do ensino de LP se volta para a comunicação, no sentido de ensinar o aluno a se comunicar nas mais variadas situações, o que não deixa de ser importante, mas é limitado frente a tudo o que a educação linguística implica. Amanda caminha nesse rumo e, desestimulada, conta os anos para se aposentar.

Amanda: Quando eu fiz Língua Portuguesa era aquela ideia de que ia mudar o mundo, alfabetizar o mundo, mas lutar todo o mundo, né. Ajudar todo o mundo, né, a ter consciência da realidade, né, a ver o mundo de uma forma mais ampla [a professora ri]. Hoje em dia, eu me pergunto se eu tenho realmente esse poder, entendeu? [...] eu não estou conseguindo fazer isso hoje em sala de aula, que foi o meu objetivo quando eu escolhi a profissão, entendeu? Desenvolver a visão de mundo, fazer com que eles fossem mais capazes, assim. Não sei se estou conseguindo não, né, sinceramente.

Aurora: A gente fica tão desestimulada [expressão de tristeza da professora].

Amanda: Eu tô tão desestimulada. Eu estou contando os anos para me aposentar [...].

Dando prosseguimento às questões enumeradas pelos professores da Escola A acerca do desânimo frente às dificuldades na formação do sujeito crítico letrado, questão que chega a ser vista como uma utopia não realizável, as professoras da Escola B, reconhecendo as desigualdades inerentes ao sistema, mesmo que não utilizem tais termos, entendem a desvantagem em que se encontram seus alunos nas escolas públicas.

Bruna: *É, gente, o mundo discursivo é elitista. As oportunidades elas são fechadas, as portas se fecham. Porque a opinião, né, que circula por todos os meios de comunicação, o acesso a determinadas fontes, né, de pesquisa, acesso à informação mesmo num patamar mais simples, então, é separatista ainda. Porque não dá acesso, não cria oportunidade pra que ele se instrua, e que ele seja um cidadão, e que ele tenha uma leitura de mundo opinativa, contestadora. [...] Agora como esse cara vai ler o mundo, ler o mundo no sentido de uma situação de reconhecer, de se reconhecer, de ser cidadão, de participar, de mudar, de contribuir, né, aí tá o GRANDE prejuízo.*

No caso, as professoras da Escola B reconhecem a importância do ensino de LP inclusive como base para todas as outras disciplinas, acompanhando o que fora dito pelos professores da Escola A. Dessarte, é latente a importância atribuída ao ensino de LP na formação do sujeito crítico, inobstante o processo de ensino-aprendizagem seja prejudicado por inúmeras razões. Bruna e Bárbara, desse ponto de vista, expressam o caráter interdisciplinar da linguagem que, em virtude de sua natureza social, atravessa não só as disciplinas escolares, mas toda a vida humana coletiva.

Bruna: *É, nós somos o suporte, não sei se a palavra é adequada, pra que ele tenha, né, um desenvolvimento acerca de todas as outras. Nós somos isso, nós deveríamos ter um trabalho integrado. [...] Não ensinar nada pro outro professor, não é isso não, é pra haver uma troca pra que o outro professor pudesse perceber as nuances do que ele exige, corrige, entende enquanto texto. Eu acho isso tão importante, sabe.*

Bárbara: *Nós estamos presentes em tudo. História, Geografia, Ciências, até alguma coisa de Matemática. É, os meninos têm aula de Espanhol na Rede, têm também Inglês, então, isso aí olha o Português. O Português é BASE.*

A linguagem tem natureza social, pois é produto da atividade humana criativa, social e coletiva, apenas materializada no enunciado (BAKHTIN, 2010a). O ensino de LP, reconhecidos como *base* pelas professoras acima referidas, caminham nesse sentido, afinal a leitura e a escrita extrapolam o sentido de alfabetização mecanizada tão criticada por Freire (2011a, p.41), quando toca no sentido da *palavramundo*: “Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

Palavra, também na Teoria da Enunciação, é *palavramundo*, porque carregada de coloração vivencial.

Em muitos momentos, os professores explicam que, embora reconheçam a importância de seu trabalho, esbarram-se com as condições. Célia descreve minuciosamente a importância de seu trabalho na formação do sujeito crítico, como alguém que se coloca para si, para o outro e para o mundo. No entanto, ao final, diz sofrer porque, embora tenha consciência dessas questões, sabe das dificuldades de se conseguir alcançá-las. Por diversas vezes, essa e outras professoras da Escola C afirmam traçar objetivos mínimos a serem alcançados e, ainda assim, dizem alcançá-los apenas no que se refere a uma pequena parcela de alunos.

Célia: Pra mim, assim, a importância é exatamente incidir sobre a formação da autocrítica e da crítica em relação a quem ele é, onde ele está e o que ele pode fazer, no que ele pode se transformar, em que mundo ele está e como, né, através do trabalho com a linguagem verbal.[...] Então, a partir do momento em que a gente está lidando com a linguagem verbal, a gente está lidando com o pensamento, né, com a formação do pensamento. [...] Se ele consegue fazer isso, ele consegue pensar, e ele consegue transformar a vida dele, e ele consegue transformar o mundo, enfim, ele consegue andar pra frente, pra algum lugar. [...] Por isso que hoje eu vejo cada dia que passa mais difícil, mais doloroso, mais desencantado. É, eu sofro muito. Eu tô tentando parar de sofrer. [...] É muito difícil, porque, quando a gente vê também que o trabalho não funciona e não anda, ao mesmo tempo, automaticamente, a gente percebe que toda essa importância é posta de lado, é, vai pelo ralo, né. [...]

Cristina: Eu concordo com ela, eu acho que o trabalho com a linguagem é importante no sentido de que vai ajudar o indivíduo a transformar a sociedade, né, através da linguagem, através dos diversos gêneros que ele tem que ter acesso, que a escola tem que possibilitar esse contato com os diversos gêneros textuais tanto pra interpretar quanto pra produzir, né. [...] [silêncio]

Catarina: Concordo com tudo o que elas falaram e que é difícil esse trabalho. Muito difícil. A gente tem um tempo curto com eles. Pouquíssimo tempo pra dar conta de tantas coisas.

Catarina prossegue, então, dizendo que sempre leva textos bem curtos para a sala de aula, porém os alunos os consideram longos. Ela argumenta que tenta fazer o mínimo com outros gêneros aos quais os alunos não têm acesso, pois, mesmo ao mínimo, eles só terão

acesso na escola. Fora desse espaço, com a família, por exemplo, esses alunos, de acordo com a professora, não recebem nenhum estímulo à leitura ou à produção escrita, “porque fora daqui, a coisa não acontece”, como diz.

Nas entrevistas individuais

Dentre as poucas falas mais incisivas, como a de Ana – “Não consigo” –, a maioria dos professores pondera para responder se consegue ou não formar o sujeito crítico letrado. Todavia, a questão aqui não é o cumprir ou o não cumprir, mas sim o que se considera formar esse sujeito, pois é nisso que se reflete o trabalho realizado pelo professor, porque fruto também de uma visão de mundo, de uma postura diante da produção material e não material da vida.

Cinco professoras reconhecem que o trabalho individualizado, em prejuízo do coletivo, é um tanto frágil. Por trás do discurso do *eu faço o que posso* ou do *eu faço o meu melhor*, comentam a falta de articulação entre os professores de uma série para a outra e de uma disciplina com a outra. Amanda e Bruna dão ênfase a esse ponto: “um professor trabalha de um jeito, aí entra outro e já trabalha de outro” (Amanda); “eu atuando, a professora do ano anterior, nós não temos essa, essa veia, nós não temos essa coisa articulada” (Bruna). Para superar o problema, seria necessário um envolvimento verídico com o trabalho, mediante um compromisso orgânico com a realidade concreta, para Freire (2005b).

Amanda: [risos] [hesita] Eu tenho essa preocupação, mas eu acho que eu não posso dizer que sim, que eu forme, né. Porque não depende só de mim. Eu tenho até essa preocupação, mas depende da família, depende da estrutura da escola, depende do próprio aluno. Então, é uma série de coisas que vai fazer desse aluno um ser crítico. Não é só o professor, coitado, lá na frente. Eu tento fazer um trabalho assim, né. Tenho as minhas limitações, tem as limitações dos alunos, tem a escola, a estrutura da escola também que... Porque, aquela coisa, um professor trabalha de um jeito, aí entra outro e já trabalha de outro, quer dizer, então não é, não tem muito aquela unidade, né.

Amanda usa o adjetivo “coitado” para esclarecer e antecipar que o professor depende de uma série de fatores para a realização de seu trabalho na formação do sujeito crítico letrado. Com essa palavra, também em face de sua entonação, esclarece que o professor é apenas um sujeito desse processo e que seu trabalho isolado, por isso, é pouco diante da

complexidade dessa formação. Em certa medida, Bruna também argumenta nesse sentido, ao dizer que o trabalho de um ano com um determinado aluno não é suficiente, até porque, como discutido, essa fragmentação é um elemento prejudicial a um trabalho mais coeso. Porém, essa desarticulação não decorre meramente do não comprometimento do professor.

***Aurora:** Porque, aí tá ligada a todo um... [tom de lamento, expressão de tristeza] São vários fatores, né, que aí vai influenciar. A infraestrutura, a indisciplina, a questão ali da sala de aula de você querer formar um cidadão crítico se ele não tá a fim, se tá calor, se tá todo o mundo ali apertado, ele não vai ter concentração de criar ali um diálogo. Então, é parcial. Parcialmente, você consegue formar alguma coisa*

***Aline:** [expressão de tristeza] [...] Eu esbarro, a gente esbarra numa série de limites que aí tão além do que a gente pode fazer. [...] Porque vira e mexe não tem aula, porque vira e mexe... porque, assim, os alunos, eu não consigo... Porque, aí, planejo uma aula de 50 minutos, vou fazer isso, isso, isso, porque, dá pra fazer? Dá. Só que com meia hora eu tô resolvendo outras coisas. Então, não dá pra cumprir o planejamento que eu tinha, nem praquela aula, nem pro resto do ano.*

Quase a metade dos professores comenta que encontrar ex-alunos fazendo faculdade ou trabalhando, ou mesmo alunos que passam para outros colégios considerados melhores, é uma justificativa para a afirmação de que cumprem a função de formação do sujeito crítico letrado, antecipando, de certo modo, o que entendem que seja essa formação. Catarina utiliza a expressão *dever cumprido* para se referir à aprovação de alunos para o Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, como se este fosse o ponto de chegada. Célia diz que, em todos os anos que tem de magistério, não obstante seja “difícil”, encontra ex-alunos que se formaram ou que estão cursando o nível superior. Esta parece ser um IC bastante comum, influenciada pela IO, de vinculação escola-mercado, compreendida pelos professores no limiar da transitividade freireana, pois que não se trata da formação crítica para a transformação do mundo. Trata-se de uma prática pedagógica que parece pressupor uma educação bancária, de preparação para provas de concursos.

***Catarina:** Acho que eu consigo, consigo. Menos do que eu gostaria, por causa de todos os impasses, todos os obstáculos que existem. [...] Quando eu vejo, por exemplo, quando eu vi no ano passado, vários alunos nossos daqui da escola passando na prova do Pedro II. Então, isso aí foi pra mim, pô, é, dever cumprido. Não foram*

muitos, foi meia dúzia, mas já foi alguma coisa, sabe. [...] É, e quando eu vejo, quando eu encontro os meus alunos por aí afóra, e “Tô na faculdade”, “Tô trabalhando em algum lugar”, e vejo que se formaram, que se tornaram boas pessoas, bons cidadãos.

Célia: *[...] Diria que é muito difícil. Diria assim que, em 100%, é possível, até hoje, talvez uns 30, 40%, pensando na minha experiência na escola pública desde 98. [...] E, assim, alunos meus da, do município que já se formaram no 3º grau, e estão atuando na profissão, alunos meus que hoje são publicitários. Eu tô falando dos alunos de escola pública, alunos meus que não terminaram a faculdade, mas que fazem faculdade e trabalham ao mesmo tempo [...].*

Há ainda dois discursos que depreendem uma IC que atravessa as enunciações. O primeiro é o utilizado claramente por Catarina (grifo nosso): “e vejo que se formaram, que se tornaram *boas pessoas, bons cidadãos*”; o outro é o de que lança mão Célia: “E não vão conseguir”. No primeiro caso, a professora une a ideia de “bom cidadão” àquele ex-aluno que continua estudando ou trabalhando. O aluno segue um caminho particularizado, independente dos demais, para galgar patamares mais bem colocados na sociedade capitalista e, por isso, segue de modo passivo – aqui está um dos sentidos atribuídos ao adjetivo “bom”, sem negar sua polissemia. No segundo caso, Célia naturaliza a ideia de que uma minoria de ex-alunos se amolda a esse modelo de sociedade, enquanto a maioria não consegue uma posição social de relevo.

Célia: *A gente não consegue isso pra todo o mundo, né, não é desculpa pra gente deixar os outros. E não vão conseguir. E a gente não vai conseguir nem aqui, nem na escola pública, nem na universidade pública, nem na escola particular, a gente não vai conseguir pra todo o mundo.*

Bárbara e Carmen afirmam cumprir essa função. Suas falas indicam ser um processo *natural* a formação crítica do aluno, embora Bárbara reconheça algumas limitações, quando comenta que alguns alunos mal sabem ler e escrever. O fato de o professor entender que forma ou não o sujeito decorre de sua concepção acerca do termo. Diante da ambivalência percebida nas turvas enunciações, a ideia de mudar o mundo, que fora vista pelos professores envolvidos no grupo focal como uma utopia irrealizável, não aparece dessa vez. Quando se discute a importância do trabalho do professor de LP na formação de sujeitos críticos letrados, o que aparece é a ideia de formação de um sujeito que critica e participa da sociedade como

ela é, reforçando o que é aqui considerado como uma IO. Os professores lançam mão do discurso do cumprir deveres e do exigir direitos, do participar da sociedade (subentende-se “pacificamente”), como o “seguir todo o processo educacional do país” (Carmen) como um “bom cidadão” (Catarina).

Catarina: Eu acho que é transformá-lo num, num bom cidadão, numa pessoa boa, numa pessoa que cumpre os seus deveres, que reivindica os seus direitos, que se quiser dar prosseguimento e fazer uma faculdade, tenha condições de fazer, e se quiser fazer um curso técnico, que faça. [...] que ele tenha condições de escolher o caminho que ele quiser, sendo uma pessoa de bem, de bom caráter, de boa índole, porque a gente tem esse papel também na escola nessa formação correta, eu tento passar isso para os meus alunos.

Carmen: É aquele que consegue se colocar na sociedade, é, com todos os seus direitos e deveres, e suas limitações, e sua diversidade. [silêncio] [...] Ah, eu acho que é seguir todo um processo educacional do país. Não há como você mudar.

Assim como Cristina apontara que, na sociedade hodierna, o domínio das modalidades oral e escrita compõe essa formação do sujeito, Aurora, por exemplo, reconhece que o papel do professor de LP não é só o de ensinar normas gramaticais. Na verdade, o próprio alfabetizar, no sentido freireano, açambarca a introdução dos alunos no processo de democratização, o que não é um processo mecânico, nem prescritivo. A ideia de formar um cidadão que pense, um ser crítico, fica limitada ora à crítica pela crítica, ora a uma crítica individualizada apartada da realidade material. Augusto explica a criação de uma consciência a partir da consciência de um outro, apesar de também se tratar de um discurso limitado ao ideal, desacoplada da realidade concreta. Mediante desenvolvimento da leitura e da escrita não mecanizadas – Augusto percebe bem esse ponto –, ocorre a formação da transitividade crítica, que depende da formação de uma consciência histórica, pressupondo-se a mudança das relações materiais e não materiais.

Augusto: [...] Mas cabe o que eu acho que é o principal que é criar uma consciência crítica, né. E mais, assim, que essa crítica seja acompanhada de uma crítica na consciência de um outro. Então, eu acho que, quando eu faço a divisão o que é uma opinião de alguém, né, localizada, de um fato e mostro que a pessoa, que ela pode ter uma diferente, que ela pode também construir essa tese, né, nesse momento, eu acho que eu criei o sujeito. Criei não. Criei possibilidades de um sujeito se manifestar enquanto crítico, numa

consciência, que vai poder construir o seu próprio discurso também. [...] Eu acho que a gente tem essa tarefa no final das contas, de mais do que, porque você não cria o sujeito ensinando a escrever uma redação. [...] Escrever redação qualquer boçal vai aprender no fim das contas.

Célia, revigorando que tem ex-alunos bem sucedidos (formados e empregados), lança mão da IO de naturalização do fracasso para a maioria e do sucesso para alguns. Vale reforçar que as falas dessa professora foram muito mais otimistas na entrevista do que no grupo focal, quando afirmou ter dois ou três alunos interessados em suas turmas: “Eu vou ter Ricardo, Leandro e João, pronto, só com os três que eu vou trabalhar, porque são eles que ficam querendo alguma coisa, entende?” Esse posicionamento se esfuma na resposta acerca do que é formar o sujeito crítico letrado que, embora recupere a ideia de se formar um sujeito não manipulável e questionador, incita uma visão de sujeito individualizado, cujas escolhas e opiniões supõem uma responsabilidade bastante particularizada, sempre dentro dos limites do sistema capitalista.

Célia: É a formação do cara que sabe pensar por si mesmo, né, que sabe avaliar uma situação quando ela aparece na vida, e aí uma situação de mínima ou de máxima complexidade e tomar uma decisão, sabendo o que está fazendo, sem precisar ter a cabeça guiada por outra pessoa, seja essa pessoa uma pessoa institucional, o governo, o partido político, alguém que consegue inclusive fazer parte de grupos formadores de discurso, de opinião, sabendo o que está fazendo ali, porque escolheu fazer isso e porque consegue ser responsável por suas escolhas.

Seis professores são incisivos quanto à última questão, se o ensino da escrita tem ou não contribuído com a formação de sujeitos críticos letrados: “Não”. Dentre as variáveis utilizadas como justificativa, está a falta de base dos alunos. Nesse caso, a fala de Amanda, que é professora de uma escola estadual que recebe os alunos da Escola A ao término do ensino fundamental, elucida que a escola acaba por não cumprir sua função social, numa enunciação entre risos, mostrando-se um tanto envergonhada. Sob o argumento da necessidade de uma mudança geral, reflete sobre a precariedade do sistema educacional público.

Amanda: Eu acho que não. Eu nem sei se a minha aula tem contribuído. [risos] Eu tento, mas nem sei... [mais risos] [...]. Eu acho que o ensino tá muito pautado no erro, entendeu, na crucificação do

aluno que erra. Em vez de pegar o erro pra aprendizagem, pra ser um fator de aprendizagem, parece que é o contrário, que o erro é... Aí, eu vejo, assim, o aluno também com, muito alienado, parece que a escola não, não tá cumprindo a função social, né. [expressão de tristeza] Parece que a gente não tá dando conta não, não sei. Ele sai sem aprender o básico, chega lá sem saber escrever. E o que que a gente fez aqui? Já chegam mal à beça. [...] E aí eu acho que tinha que ser uma mudança geral.

Finalizada a entrevista, Aline desabafa ao afirmar que a educação está “crítica”, um “caos”, em estado “deplorável” (escolha lexical por ela feita), mas não queria falar “certas coisas” com o gravador ligado. Em tom de denúncia, afirma que já teve que dar aula a três turmas juntas na quadra da escola, que os alunos não sabem ler nem escrever, que muitas vezes não tem apoio e que a violência é demais. A professora também acredita que o ensino do texto escrito, da forma como tem sido realizado, não tem contribuído, de modo significativo, para com a formação do sujeito crítico letrado.

Aline: Não, eu acho que não. Na verdade, eu não sei, porque eu acho que contribuir sempre contribui, mas eu acho que não atinge o objetivo completo, assim, acho que não chega a isso. [...] E aí você nem consegue na maioria das vezes fazer com que eles se comuniquem de fato pela palavra escrita. E aí, conseqüentemente, não vai conseguir formar do jeito que deveria, né. [...] É ruim, né, chegar a essa conclusão, né.

Também quando desligado o gravador, Ana fala mais tranquila, talvez por se sentir mais à vontade. Admite sua frustração, pois os alunos, para ela, “não querem saber de nada” ou, como também disse, “em muitos momentos, é difícil trabalhar” e, com isso, “os professores estão adoecendo”. Nesse universo de signos, por exemplo, Ana comenta sobre a síndrome do pânico. Diz que, no passado, estudava para dar aula, entretanto, hoje em dia, só realiza o trivial. Afirma que os professores estão “emburrecendo” (palavra escolhida por ela), porque não precisam estudar e nem se atualizar para o trabalho na escola pública. É um desabafo claro de uma professora que, após mais de 30 anos de magistério, sente-se imobilizada, desanimada e fatigada diante da precarização do trabalho docente e do sucateamento da escola pública.

Ana: Não, eu acho que não. Pelo que eu tenho visto nos vestibulares, né, os absurdos que aparecem, eu acho que a gente ainda está longe disso. Infelizmente, a gente ainda tem que, a gente

ainda tem um caminho longo pela frente, porque tá difícil, a coisa não tá muito fácil não. [mexe nos óculos, parece nervosa] É aquilo que eu te falei, né, a base, eles vêm muito sem base, você não sente o interesse da parte deles em aprimorar essa escrita [...] Então, eu acho que a gente está longe disso. Infelizmente, é uma triste realidade.

Alguns professores ponderam, dentre eles Augusto, que explica que os professores têm uma “angústia de ensinar o mínimo”, em que esse mínimo é, em geral, a norma culta. Aurora, assim como Ana, mais uma vez, utiliza-se do adjetivo “difícil” para exprimir os impedimentos a um trabalho concreto de formação, ainda que se tencionasse fazê-lo. Entrevê-se um estado de desânimo, de descrédito no sistema público de educação.

Três professores afirmam que “Sim”, a escola pública forma sujeitos críticos letrados. Bárbara é contraditória, pois, embora tenha dito que muitos deixam a escola sem nem saber ler e escrever, acrescenta que os alunos ficam mais conscientes ao final do ensino fundamental. Cristina também se contradiz, pois, quando questionada se cumpre a função de formar o sujeito, dissera que “sim” e, no momento final, “não”. Célia, afirmando “não presto muita atenção não como é que os outros estão trabalhando” e, com isso, reforçando a ideia de trabalho individualizado, em detrimento do trabalho coletivo, naturaliza novamente a IO de que cada um faz a sua parte e de que, assim, alguma coisa é feita. Para Célia, num discurso apartado de uma concepção democrática e crítica de educação, é realmente natural que nem todos tenham êxito na vida.

Considerações finais

Para os professores participantes deste estudo, a formação dos sujeitos críticos letrados é uma utopia infactível, reconhecidas as desigualdades inerentes a um sistema que expropria os alunos das escolas públicas de seus direitos, com limitação ao ensino dos mínimos, cujo objetivo é a certificação em detrimento da leitura crítica da *palavramundo*. Assim, apesar de terem enxergado a importância de seu trabalho na formação dos alunos, esses sujeitos argumentaram enfrentar barreiras quase intransponíveis, em meio às precárias condições de trabalho. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho *autônomo* prejudica a articulação do coletivo, até para as lutas da categoria pela melhoria das condições de trabalho, e prejudica, assim, o possível compromisso dos professores no trabalho de formação dos sujeitos.

Vale acrescentar que não depende apenas do professor o processo de formação do sujeito crítico letrado. Todavia, ele, o educador, é sim uma peça-chave, sujeito que forma e

que se forma nesse processo *com o mundo e com os outros*. No entanto, os professores reconheceram estar impossibilitados diante de uma série de fatores complicadores para a realização de seu trabalho e diante da complexidade dessa formação. Assim, a transformação das relações materiais e não materiais dadas é uma possibilidade remota nas enunciações analisadas. A esperança como necessidade ontológica e o sonho como condição (FREIRE, 2011b, 2012) são esfumados pela IO da imutabilidade. Embora se saiba que, por detrás de todos esses enunciados, há sujeitos dotados de consciência, a consciência histórico-crítica é escamoteada pelo predomínio da *memória de passado* em prejuízo da *memória de futuro* (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto, a maioria dos professores, embora tenha compreendido a formação do sujeito crítico letrado como preparação para o mundo capitalista ou como formação do cidadão para a comunicabilidade, de modo pragmático, afirma que os professores não têm cumprido essa função nas escolas públicas. Na expressão que sempre organiza a atividade mental, nas condições reais de enunciação que a constituem, para os professores, a democratização, discutida sob o enfoque freireano, como superação do problema da educação, passa longe. O estar com o mundo e com outros é tomado, às avessas, pelo estar no mundo sob o domínio das relações capitalistas não passíveis de transformação. Nas vozes em diálogo para além do enunciado-concreto, sempre marcadas pela presença do outro (BAKHTIN, 2011), sublinhe-se: nem a democracia como possibilidade, nem o potencial revolucionário da educação.

Freire (1996) atribuiu aos oprimidos um papel fundamental para a transformação da sociedade, porque esses sujeitos, que sofrem com agudeza os males sociais, como massa organizada, são os que possuem a *raiva justa* para o enfrentamento dos limites do modo de produção vigente, pois “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 1996, p.72). Também Bakhtin (2010b), que estudou a Literatura para entender a vida, compreendeu-a como um campo que se abre para outros modos de viver, porque neles acreditou, por exemplo, falando da verdade carnavalesca como possibilidade de se vislumbrar um novo mundo, quando analisou o riso popular na Idade Média. Todos esses pressupostos evidenciam que a escola é um campo de disputa e, pelo trabalho, em seu sentido ontológico, ainda é possível romper com o que está posto. Todavia, é preciso olhar para esse espaço, sem vendas, sem artifícios corretores, disposto e disponível para ver o que, de fato, está lá.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14 Ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7 Ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BRECHT, Bertold. *Histórias do sr. Keuner*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 10 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Educação na cidade*. 7 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 28 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Educação e mudança*. 28 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 Ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-190.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Licenciada em Letras pela UEMG (2000), mestre pela UFRRJ (2010) e doutora pela UFF (2014) em Educação. É professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, e realiza o Estágio Pós-Doutoral na UFF. Contato: jessicarbs@gmail.com

MARY RANGEL

Doutora pela UFRJ (1990) em Educação Brasileira e aprofundamento de estudos no Pós-Doutorado PUC-SP (1998) em Psicologia Social. É pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora titular em Didática da UFF e Ensino-Aprendizagem da UERJ. Contato: mary.rangel@lasalle.org.br