

Fabiana Giovani

CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS

Programa de Mestrado Profissional em Letras



Fabiana Giovani

CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS

Programa de Mestrado Profissional em Letras



São Paulo

2022



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal de Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enefino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomin Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emidia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Vectorium, Anna.delacruz - Freepik.com

Revisão Fabiana Giovani

Organizadora Fabiana Giovani

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C766 Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em letras. Fabiana Giovani - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 195p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-404-3 (eBook)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Letras.
4. Linguagem. I. Giovani, Fabiana. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.043

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio	11
Um coro de vozes	18
<i>Fabiana Giovani</i>	
REGIÃO CENTRO OESTE	
Mato Grosso	24
<i>Leandra Ines Seganfredo Santos</i>	
Mato Grosso do Sul	39
<i>Solange de Carvalho Fortilli</i>	
REGIÃO NORDESTE	
Alagoas	48
<i>Aldir Santos de Paula</i>	
Ceará	57
<i>Aurea Zavam</i>	
Pernambuco	70
<i>Rosiane Xypas</i>	
REGIÃO NORTE	
Pará	85
<i>Ediene Pena Ferreira</i>	
Tocantins	107
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva</i>	

REGIÃO SUDESTE

Espírito Santo..... 117

Letícia Queiroz de Carvalho

Rio de Janeiro..... 126

Gean Nunes Damulakis

São Paulo..... 133

Luciane de Paula

REGIÃO SUL

Paraná..... 160

Lilian Cristina Buzato Ritter

Santa Catarina..... 172

Rodrigo Acosta Pereira

Posfácio..... 186

Sobre a organizadora..... 193

Índice remissivo..... 194

PREFÁCIO

Falar do PROFLETRAS não é algo difícil. O difícil talvez seja acompanhar sua trajetória desde sua criação em 2012 até o momento atual. Não vou aqui precisar com números absolutos as informações que tenho, isso exigiria uma consulta aos dados da Coordenação Geral e, nesse momento, não acho que seja fácil.

O ano é 2011, em julho assumo a Coordenação da Área de Letras e Linguística na CAPES. Algo que me pegou de surpresa, apesar de sempre estar envolvido com a avaliação da Área desde o ano de 2002, quando fui convidado pelo Prof. Antônio Dimas da USP, então coordenador.

Àquela época nem se cogitava algo que viria dez anos depois. Falava-se em mestrado profissional, mas não em um mestrado profissional em rede.

Quando da Coordenação de Área ocupada pelo colega Luiz A. Marcuschi que sucedeu Dimas, estive também na Comissão de Avaliação, e lembro-me que Marcuschi fez uma consulta aos coordenadores da época sobre a possibilidade de termos mestrado profissional na Área. A maioria decidiu pelo não, e a Área não implementou a ideia, embora muitas áreas da CAPES já o fizessem. Na gestão do Prof. Benjamin Abdala, a ideia do Mestrado Profissional ficou adormecida, pelo menos não tenho conhecimento de nada que tenha sido feito no sentido de retomar a discussão.

Sempre entrava na página da CAPES para ver se existia algum edital que contemplasse essa modalidade, pois entendia que ela era muito importante. Tinha uma longa experiência com cursos de Especialização para professores da Educação Básica e também em atividades de formação, e achava que um Mestrado Profissional para esses

professores seria uma grande contribuição, pois ele poderia ampliar o campo de estudo com ênfase em um conhecimento que nem a Especialização nem as atividades de formação propiciavam. E nunca encontrava o bendito Edital. Ficava meio que indignado, pois via que, para outras Áreas, ele existia. Incompreensível!

Chega o ano de 2011, e depois de movimento na Área fui indicado pela CAPES para no dia 04 de julho de 2011 assumir a Coordenação da Área de Letras e Linguística. Nessa altura, estava morando em Amsterdam, onde fazia um estágio pós-doutoral. Como tinha dado a minha palavra de que assumiria a Coordenação caso fosse escolhido, interrompi meu estágio e voei para o Brasil, para no dia 4 ir à Brasília assumir o meu posto.

Faz dez anos, e lembro-me como hoje. O Prof. Marcelo Viana, então Coordenador do Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), foi convidado pela CAPES para apresentar o projeto que coordenava (PROFMAT). Um projeto que tinha sido gestado, não entre os programas de sua área, mas pela Sociedade Brasileira de Matemática. Fiquei encantado com sua apresentação. Acompanhei cada detalhe, e pensava comigo por que a nossa área não pode ter algo assim? O PROFMAT foi a primeira proposta de um curso profissional em rede. Era uma proposta governamental veiculada pela CAPES. O governo federal, à época sob a presidência de Dilma Roussef, tinha interesse nesse tipo de modalidade, entendendo que era um grande passo para qualificar os profissionais da Educação Básica, no caso, os professores.

Eu sabia que nossa Área não tinha interesse nessa modalidade de curso, e os coordenadores dos cursos acadêmicos deviam ter suas razões. Assim, procurei a Diretoria de Avaliação da CAPES, Prof. Lívio Amaral, e perguntei-lhe: por que não pensarmos em algo voltado para Letras e Linguística? A resposta foi um estímulo: siga em frente e faça o que acha que deve. Era tudo que precisava.

Não penso duas vezes quando quero fazer algo e quando acredito naquilo que quero fazer. Não submeti a proposta do mestrado profissional em rede para nossa Área à discussão ou decisão dos atuais coordenadores. Agendei uma reunião na CAPES e convidei a todos os coordenadores que estivessem interessados na proposta. A repercussão foi excelente, pois dos 135 coordenadores que tínhamos, mais de 70 estiveram presentes. Apresentei a proposta e já dessa reunião criamos a comissão para elaboração da proposta, uma vez que tínhamos menos de dois meses para enviar o Aplicativo Para Cursos Novos (APCN), documento em que se encaminha a proposta de Curso a ser avaliado pela CAPES.

Muita gente não sabe porque a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi a escolhida para sediar a proposta. Primeiro, não tínhamos uma Sociedade na Área como a Sociedade Brasileira de Matemática, e aqui vai uma crítica a nossa Área. Nos perdemos no meio de um monte de Associações e perdemos força política em ações como essa. Pelo formato de nossas Associações não tínhamos como solicitar que uma delas encaminhasse a proposta. Desde a primeira reunião, a UFRN esteve presente e contou com a presença da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação na pessoa de sua Pró-reitora, a Profa. Edna Soares. Além disso, precisávamos de uma Instituição que não fosse tão burocrática e que pudesse encaminhar o APCN por todas as instâncias administrativas de forma rápida. Na UFRN, o papel da Profa. Edna e da Profa. Maria das Graças Soares Rodrigues foi fundamental. Trabalhamos em equipe durante vários dias, pois precisávamos selecionar as Unidades que fariam parte do Programa, indicar professores, projetos, etc. Não foi fácil, pois tivemos mais de quarenta unidades e mais de 300 professores para serem incluindo, considerando suas pesquisas e produções.

Embora o PROFLETRAS tenha sido encaminhado pela UFRN, ele não era uma proposta da UFRN. Era uma proposta da Área, e disso tenho o maior orgulho.

O nome não foi difícil de escolher, se tínhamos o PROFMAT, seguimos a lógica e colocamos PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Projeto pronto, inserido na plataforma da CAPES, era só esperar o resultado.

O PROFLETRAS, como o PROFMAT, e todos que viriam depois, teve uma avaliação diferenciada, pois a comissão não deveria envolver apenas a Área de Letras e Literatura, tinha que ter em sua composição um representante da Diretoria da Educação Básica da CAPES, um representante da Área de Ensino e outro da Área de Educação. Todos esses e mais a minha participação enquanto coordenador da Área de Letras e Linguística. Sabíamos o que tínhamos feito e esperávamos um resultado positivo.

Finalmente, a proposta foi avaliada e apresentada em reunião do Conselho Técnico Científico do Ensino Superior da CAPES. Foi muito elogiada, teve até voto de louvor pelo fato de termos um Mestrado Profissional que tinha o olhar voltado para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Plantada a semente, precisou ser regada em tempos e contratempos para que germinasse e desse os frutos que têm dado.

Não fosse o PROFLETRAS, não teríamos hoje a possibilidade de ler as respostas que os colegas de diferentes Instituições nos dão sobre:

- 1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?***
- 2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?***
- 3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?***
- 4. Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?***
- 5. Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?***

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*
7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*
8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*
9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*
10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

Respondem as dez questões professores das cinco regiões brasileiras: Centro-Oeste (Leandra Inês Seganfredo Santos, Solange de Carvalho Fortilli); Nordeste (Aldir Santos de Paula, Áurea Zavan, Rosiane Xypas); Norte (Ediene Pena Ferreira, Luiza Helena Oliveira da Silva); Sudeste (Letícia Queiroz de Carvalho, Gean Nunes Damulakis, Luciane de Paula) Sul (Lilian Cristina Buzato Ritter, Rodrigo Acosta Pereira). É, realmente, um coro de vozes. Vozes com matizes os mais diferenciados.

Olhando as perguntas, fica fácil perceber que, de um lado, existe um fazer teórico que está concebido de forma diferente na formação de cada um. Não é só um coro de vozes, é um caldeirão em que diferentes níveis de conhecimento se somam, se complementam e até mantêm suas especificidades.

Falar de linguagem para todos eles não deve ter o mesmo sabor. Mas associar isso ao PROFLETRAS pode conduzir a um lugar comum, pois todos comungam a ideia de que em um Programa em

Rede o conhecimento compartilhado para A deve também ser compartilhado para B, C...X.

Não é difícil para esses autores falar da relação entre linguagem, sociedade e escola. Se a linguagem e a sociedade é algo inerente ao ser humano. Todos temos uma linguagem, uma forma de comunicação. Todos vivemos em sociedade, impossível ser diferente. Pensar a escola como a instituição onde se busca o saber nem sempre é uma realidade. É na escola que a linguagem pode ser pensada como sua utilização na sociedade pode definir, para o bem ou para o mal, o futuro dos aprendizes.

A criação do PROFLETRAS e a sua implementação constituem ações políticas no Século XXI. A manutenção desse programa é vital para que a universidade dê uma resposta à sociedade, dizendo que é possível fazer alguma coisa pelo bem comum.

Discutir as questões mais gerais, independentemente do PROFLETRAS, é algo que está presente na vida do docente em seu cotidiano, já que elas estão presentes mesmo nos cursos acadêmicos sejam eles voltados ou não para o foco escolar. Não é algo que começa agora.

Temos vivido uma situação no Brasil que tem origem há décadas. Há inúmeras ações voltadas para a preocupação com o fracasso escolar do aluno, uma vez que em outras atividades ele pode ser bem sucedido. Por que as várias propostas que foram implantadas nunca resolveram o problema do fracasso escolar? Em seu livro *Linguagem e Escola*, Magda Soares apresenta uma série de propostas que foram pensadas nos Estados Unidos, na segunda metade do Século XX, com vistas a resolver o problema, mas parece que as coisas não funcionaram muito bem. No Brasil, a situação não é diferente. Será que as pessoas que estão por trás dessas propostas são as pessoas certas?

Hoje nos debatemos com a implantação da BNCC, o governo cria o ABC (Alfabetização Baseada em Ciência), mas os verdadeiros

atores do processo são pouco ouvidos. Os tecnocratas da educação que estão por trás dessas propostas acreditam que o seu pensar pode ser colocado de cima para baixo. Caberá ao professor aplicar os conteúdos que eles entendem serem necessários. O problema maior está nas séries iniciais. É nessa base que residem muitos problemas que parecem nunca ter solução.

Os cursos de Letras não formam professores para as séries iniciais. São os cursos de Pedagogia os responsáveis pela formação desses professores e, lamentavelmente, esses cursos não contam, em boa parte do Brasil, com uma matriz curricular que contemple disciplinas voltadas para o ensino do Português. Há uma lacuna que, dificilmente, será preenchida.

O PROFLETRAS, quando foi pensado, deveria contemplar principalmente os professores oriundos do curso de Pedagogia que estão atuando nas séries iniciais. Infelizmente, essa proposta se perdeu ao longo do caminho.

O PROFLETRAS tem dado certo, e isso é facilmente verificado pelo índice de produção resultante de suas práticas. O grande desafio, entretanto, é avaliar o resultado das atividades de intervenção que são implementadas com vistas ao trabalho final. Outro grande desafio do PROFLETRAS é fazer com que as atividades de intervenção que foram aplicadas em unidade sejam reaplicadas em outras unidades. Os alunos que cursam o PROFLETRAS não podem ignorar o que já foi feito e, simplesmente, entender que o que ele está fazendo é original.

Torço sempre pelo PROFLETRAS, foi um filho gestado por mim que hoje está vivendo sua puberdade e que futuramente será um adulto, com a responsabilidade de mudar o panorama desse sistema que tem sido um desafio para todos: a Educação Básica.

Dermeval da Hora (CNPq)

The background is a complex, layered collage in shades of blue. It features a globe in the upper left, a map of the Americas in the upper right, and a hand holding a pen in the lower right. The overall aesthetic is textured and artistic.

Fabiana Giovani

UM CORO DE VOZES

Falar de formação de professores no âmbito da linguagem é um tema muito caro, principalmente, ao considerarmos a mesma como fator de interação e constituição de sujeitos (Bakhtin, 2003). Como fator constitutivo, a linguagem está ligada ao poder e, em muitos casos, atua para um pequeno grupo que a domina excluindo a grande massa da população, sob a alegação de seu não domínio (Gnerre, 1994).

É a educação, mais especificamente a educação linguística, que pode concentrar o poder de mudança quanto à situação de exclusão dos muitos que passam pelos bancos escolares com suas histórias contidas e não contadas (Geraldi, 2004). É a escola e os professores que podem ter o papel fundamental de furar o anel do poder envolto sobre a linguagem (Rama, 1984), especialmente, quanto à escrita. Para tanto, bons professores de educação básica precisam ser formados ou, ao menos, professores atuantes precisam ter a oportunidade de formação continuada de qualidade, após os seus anos de graduação.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, com os seus quase oito anos de vida - ofertado presencialmente em rede Nacional, com a participação de 42 duas instituições de Ensino Superior públicas espalhadas pelas cinco regiões brasileiras - tem por intuito a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no país. A aposta da melhoria da educação linguística dos professores em formação que certamente está atingindo a formação na educação básica já está acontecendo por meio o PROFLETRAS há quase oito anos!

À frente de cada unidade estão os professores que, além de seu papel na formação continuada dos professores de educação básica, são profissionais que assumem ou já assumiram a coordenação e/ou vice coordenação do Programa. Se exercer o papel de formador de professores em um país, cujo atual governo não faz da educação uma prioridade, imagine o que se transforma o ato de gestar diante de um

sucateamento sem precedentes. Conseguimos ter uma pequena ideia da situação ao conhecer por meio dos depoimentos dos professores gestores as dificuldades por eles enfrentadas.

Ser professor (e gestor!), formador de professores, no Brasil em meio a tantas adversidades, de facismo, de colonialismo e de discursos/práticas explícitas de exclusão é um ato de resistência e humanidade. É acreditar no potencial do ser humano e no poder da educação como um elemento humanizador. Muito diz o enunciado de que “ser professor é tocar o futuro”. Afinal, como professores é que temos toda a experiência que os professores que nos antecederam tiveram. Nas palavras de Silva et al. (1986),

(...) os anos de uma experiência que não apenas se acumulou desde o primeiro ato de ensinar, mas que se inseriu nas trocas entre alunos e professores. Somos, pelo nosso papel de professor, não aqueles que detêm o conhecimento para fazer do conhecimento um instrumento de dominação. Somos a história de todos os professores, sem mais ou menos experiência, que não é algo que se mede ou se compara, porém se constrói juntos. Até porque a nossa história de professor nos tem ensinado que as nossas condições de trabalho são péssimas (...) (SILVA et al., 1986, p. 21).

É preciso então nos colocarmos à escuta destes mestres que tem tanto a nos dizer de suas vivências e experiências e, principalmente, de suas lutas para manter vivo um programa como o PROFLETRAS. Mais do que isso, é preciso, como nos orienta Freire, ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. Talvez a olho nu, as mudanças que o PROFLETRAS tem provocado não seja tão visíveis. Mas, a cada ano, novas turmas de mestres são formadas, com trabalhos produzidos juntos às suas turmas de educação básica.

O protagonismo do PROFLETRAS diante da formação de professores e melhoria da educação básica precisa estar em pauta. É isso que essa conversa agradável - proposta da presente coletânea - com os professores gestores do Programa vai demonstrar.

Agradecemos aos professores Leandra, Solange, Aldir, Aurea, Rosiane, Ediene, Luiza, Letícia, Gean, Luciane, Lilian e Rodrigo por dizerem a “sua palavra” e parabenizá-los por estarem ou já terem estado à frente de um programa tão importante e tão necessário na formação de professores como este. É justamente por meio deste reconhecimento que senti a necessidade de transformar as vozes de vocês no grande coro que aqui ressoa. Um coro polifônico, constituído pelas singularidades de vocês, distribuídos de norte a sul, de leste a oeste do nosso país. A cada um, digo que é hora de dizer a sua palavra e tê-la registrada neste cronotopo de nossas vidas.

Nossos agradecimentos também aos professores Dermeval da Hora e João Wanderley Geraldi que, no prefácio e posfácio, respectivamente, nos provocam a pensar em nossa condição de formadores e nos incitam a voar ainda mais alto, com liberdade, autonomia e sabedoria.

Por fim em demonstração de reconhecimento, presenteio os professores protagonistas dessa coletânea com as palavras de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. SP: Ática, 2004.

GNERRE, M.. **Linguagem, Escrita e Poder**. SP: Martins Fontes, 1994.

RAMA, A. **A cidade das letras**. SP: Brasiliense, 1984.

SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S.; MOYSÉS, S. M.; GERALDI, J.W. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. SP: Atual, 1986.

The background is an abstract composition of layered, textured shapes. A large, semi-transparent blue circle is positioned in the upper left quadrant. The rest of the image is filled with overlapping, brush-stroke-like patterns in shades of green, yellow, and brown, creating a sense of depth and movement.

REGIÃO CENTRO OESTE



Leandra Ines Seganfredo Santos

MATO GROSSO

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.24-38](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.24-38)

Leandra Ines Seganfredo Santos

Professor Adjunto nível 7 na Universidade do Estado de Mato Grosso

E-mail: leandraines@unemat.br

Graduação: Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso, (1994).
Mestrado: Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, (2005).
Doutorado: Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UNESP - Rio Preto, (2009).
Pós-doutorado: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, (2012).

Tempo no magistério superior: desde setembro de 2000

Áreas de interesse: Possui experiência na área de metodologias de ensino atuando nos cursos de Pedagogia e Letras, nos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional (PPGLetras e Profletras), principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos, em contextos da Amazônia brasileira.

Publicações relevantes

SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P.P; MACIEL, R. F. Práticas multiletradas potencializadas com uso das tecnologias digitais no contexto do PROFLETRAS/Região Centro-Oeste. **Fórum Linguístico**. v. 17, n. 2, p. 4878-4894, abr./jun. 2020.

SANTOS, L. I. S; OLIVEIRA, M. B.; PHILIPPSEN, N. I.; BARBOSA, S. M. A. D. Pesquisa linguística na Amazônia brasileira: integrar para fortalecer. **EntreLetras**, v. 10, p. 4-18, 2019.

SANTOS, L. I. S.; DONATTI, R. Docência em Língua Inglesa para/na EJA. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P.P; PHILIPPSEN, N. I. (org.). **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 2, p. 23-52.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P.P. Práticas de multiletramentos viabilizadas com uso das tecnologias digitais. In: SANTOS, L. I. S.; Maciel, R. F. (org.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 171-216.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

A linguagem é um sistema comunicacional que permite ao ser humano se comunicar por meio de diferentes signos linguísticos. Não é, pois, apenas um sistema abstrato que reflete pensamentos de forma neutra e imune às condições socioculturais. Pelo contrário, é lugar de manifestação ideológica, de poder e de conflitos, por isso abarca as instâncias da interação e da dialética. Nesta perspectiva, linguagem é concebida como atividade social, compreendida como uma entidade concreta que nos permite ler o mundo. Ademais, ela determina a forma como pensamos e agimos nele e sobre ele. Nas práticas discursivas os significados são construídos de forma contextual.

Destarte, minhas práticas orientam-se na concepção de linguagem concebida como interação, por isso interconectada com as práticas sociais mais amplas (VYGOTSKY, 1993, 2001; BAKHTIN, 1999). Quanto aos meus orientandos no PROFLETRAS, percebo que, ao ingressarem, muitos deles possuem uma compreensão equivocada acerca da linguagem. Com leituras e reflexões, entretanto, a compreensão amplia-se para um entendimento nas perspectivas aqui descritas e busca-se refletir tal entendimento nas propostas empreendidas, quer sejam pelas disciplinas, quer sejam pelos projetos de conclusão de curso.

Nesse sentido, a compreensão da concepção de língua/linguagem em tempos contemporâneos faz-se imprescindível, visto que outros perfis de leitor/escritor multiletrado caracteriza-se uma das emergentes exigências. Como ressalta Rojo (2009), assumir posições críticas, aprender a produzir significados e a fazer escolhas éticas frente aos múltiplos discursos hegemônicos do mundo altamente semiotizado da globalização, é uma exigência e uma necessidade.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

A sociedade, no Brasil, é marcada pela diversidade linguística que caracteriza as diferentes práticas de linguagens. As mudanças decorrentes do processo de globalização afetam, diretamente, as práticas sociais e os múltiplos usos da língua/linguagem nas diferentes esferas sociais.

A escola, por exemplo, é um espaço em que a língua/linguagem se manifesta sob diversas formas e concepções. Isso posto, a linguagem é concebida na relação com as mudanças socioculturais que impulsionam/mobilizam a necessidade de novas concepções de língua e práticas de linguagem.

A escola muito tem contribuído por mediar a relação entre o aluno e a escrita. Ela é uma porta aberta a uma linguagem mais bem elaborada e emancipadora. A alfabetização e o letramento literário são passos importantes na formação do discente ao convívio em sociedade por torná-lo mais sensível, crítico e humano.

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

Nas últimas décadas, inúmeras transformações vêm acontecendo, que, por sua vez dizem respeito aos estudos da linguagem. Uma demanda é a necessidade de posturas reflexivas e indagadoras sobre a relação entre linguagem e política na atual conjuntura social. Por exemplo, as questões sobre linguagem e a política no atual momento da pandemia da Covid-19, dentre outras reflexões e pesquisas.

A linguagem mantém relação direta com os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos, por isso com os fenômenos ideológicos e relação de poder mais amplos.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

O sujeito é histórico e dotado de conhecimentos constituídos na experiência da vida social. A escola é uma das agências de letramento, onde o sujeito interage, sistematiza e (re)constrói conhecimentos. Todavia, ela necessita, ainda, reconhecer esse sujeito em processo de (re)construção de sua própria identidade no processo de construção do conhecimento.

Com isso, quero dizer que as mudanças ocasionadas no campo da linguagem, ainda precisam ser mais bem compreendidas e analisadas pelos docentes de linguagem e, a partir disso, é necessária uma tomada de posicionamentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa, visto que os estudantes estão em contato direto com as mudanças socioculturais, sobretudo, as ligadas com as questões de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Esse é o fato que não tem como ocultar, as práticas de linguagem foram/são afetadas diretamente e, por consequência, as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Penso que os teóricos têm conseguido teorizações importantes para sustentar as práticas do professor-pesquisador, mas ainda se faz necessário mais sensibilidade por parte de alguns teóricos no momento de suas escritas. O grande desafio está em teorizar conhecimentos factíveis na prática.

Roxane Rojo (2009; 2015), Bortoni-Ricardo (2008), Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004), Cosson (2012), Colomer (2007) Jouve (2012), são críticos e teóricos, por exemplo, que escrevem para professores pesquisadores, ou seja, suas teorizações têm chegado às escolas e às salas de aulas.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Entendo que os documentos oficiais regem e orientam o ensino de Língua Portuguesa no país, todavia não contemplam a diversidade linguística do Brasil, um espaço multicultural.

Desde os PCN há orientações que questionam os currículos e as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, mas ainda carece de um trabalho sistematizado nos processos de formação docente e contínua de professores. Igualmente, a BNCC traz orientativos importantes no que se refere às práticas de ensino e inovações no campo da Língua Portuguesa, todavia essas diretrizes ainda estão apenas nos documentos, é necessário trazer para os processos e práticas formativas as diretrizes ao ensino de Língua Portuguesa para o debate e discussões, de maneira que novas compreensões sejam produzidas e esses orientativos possam se efetivar nas práticas de sala de aula e nos processos educacionais dos estudantes brasileiros.

Temos feito o trabalho de teorização e prática no contexto das ações do PROFLETRAS, mas reconhecemos que há muito por fazer em relação às análises e viabilidades dos documentos orientativos no âmbito das ações formativas e dos projetos de pesquisa de intervenção do PROFLETRAS.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Entendo que os cursos de Letras não conseguem abarcar, ainda, a formação de um professor pesquisador, dada a desarticulação que existe entre teoria e prática e o engessamento dos projetos pedagógicos

que, via de regra, ainda são organizados disciplinarmente, o que dificulta um trabalho inter/transdisciplinar. Por isso, é necessário que os cursos de formação de professores criem, em seus currículos e propostas de formação, ações contextualizadas e, em atenção às necessidades de um professor-pesquisador, aquele que toma suas próprias práticas como objeto de estudo e análises.

Esta prerrogativa configura-se ainda como um desafio a ser assumido pelos professores formadores nos cursos de formação de professores de Letras, visto que os processos formadores devem funcionar como espaços de vivências ricas em teorizações e experimentações das teorias em estudo. É este modelo de formação que dará sustentação para processos de aprendizagem que primem pelo ensino aliado à pesquisa.

Os processos de formação necessitam de práticas situadas, em que os futuros professores possam vivenciar e experimentar inovações no campo do ensino de línguas. Esta é uma preocupação que tenho como professora formadora, visto que os futuros professores, quando estiverem em exercício da docência na escola, vão se referenciar nas práticas dos professores que tiveram no curso de Letras.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

O PROFLETRAS tem um impacto muito forte nos processos de formação contínua dos professores de Letras. Esses impactos são traduzidos nas consideráveis melhorias das competências e habilidades sócio-discursivas dos estudantes, nos processos de letramentos e multiletramentos tanto dos professores quanto dos estudantes. Além disso, o PROFLETRAS tem afetado a carreira profissional e, por consequência, nas melhorias de condições de vida dos professores, egressos do Programa.

Ressalta-se que muitas vezes se constata uma distância significativa entre as pesquisas e as teorias dos cursos de pós-graduação e as práticas e os conteúdos do ensino básico onde a maioria dos professores, pós-graduandos, atuam. Por sua vez, é visível o impacto do PROFLETRAS na formação dos professores de Língua Portuguesa por subsidiar sua prática com conhecimentos e metodologias apropriados a aulas mais motivadoras com resultados satisfatórios.

Sinto-me mais à vontade para discorrer acerca de dados que dizem respeito à Região Centro-Oeste, onde atuo direta e intensamente como professora-formadora-pesquisadora. Posso asseverar que temos procurado sistematizar quantitativa e qualitativamente os impactos. Isso pode ser evidenciado em Santos (2016), Santos (2017), Santos, Silva e Maciel (2020), para citar alguns dos trabalhos empreendidos.

A título de exemplificação concernente aos impactos, no Quadro 01, apresento dados quantitativos do número de mestres formados na Região, desde a implantação do Programa, em 2013, cujas primeiras defesas ocorreram em 2015.

Quadro 01 – Mestres formados pelo PROFLETRAS nas Unidades da Região Centro-Oeste.

Unidade	Turma 1 2015	Turma 2 2016	Turma 3 2017	Turma 4 2018	Turma 5 2019	Total Unidade
Cáceres	18	12	17	15	10	72
Campo Grande	26	9	17	13	5	70
Dourados	----	7	14	9	13	43
Sinop	18	10	17	15	15	75
Três Lagoas	16	6	---	11	8	41
Total geral por ano	78	44	65	63	51	301

Fonte: Secretarias das Unidades do Programa.

Não podemos negar que 301 (trezentos e um) mestres é um bom número. Entretanto, é ainda muito baixo se considerarmos a enorme demanda reprimida na Região. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na somatória de inscritos nas cinco Unidades. Para que 78 (setenta e oito) docentes fossem formados em 2015, de acordo com o Quadro 01, outros 533 (quinhentos e trinta e três) não puderam ser contemplados. Igualmente, em 2016, quando apenas 44 (quarenta e quatro) concluíram, sendo que foram 585 (quinhentos e oitenta e cinco) inscritos (SANTOS, 2016; 2017).

Santos (2017) realizou um estudo sobre a pesquisa interventiva como instrumento de transformação na formação e nas práticas de docentes de Língua Portuguesa contemplados pelo Programa. A autora mostra que as intervenções realizadas pelos ingressantes em 2013 e 2014 impactaram, diretamente, pouco mais de 4 (quatro) mil alunos, dentre escolas estaduais, municipais e federais (SANTOS, 2017, p. 51).

Já no que diz respeito aos impactos qualitativos, mais especificamente sobre a formação docente e compreensão de língua/linguagem, é notória a busca constante de integração teoria e prática numa perspectiva reflexiva. Nas palavras de Santos (2017, p. 52):

Além da possibilidade de permanente reflexão sobre a prática pedagógica e os múltiplos usos da (língua)gem que se encontram em circulação nos mais diversos meios digitais, as ações promovidas pelo Programa devolveram aos professores-alunos novos ânimos/encantamentos pela profissão que, cotidianamente, é afetada pela sobrecarga de trabalho, falta de condições infraestruturais e precarização do ensino, motivos pelos quais, muitas vezes, os profissionais docentes encontram-se inertes frente aos inúmeros dilemas escolares. Parecem, dessa forma, se colocar mais na escuta das vozes que permeiam a sala de aula, de modo que a interação praticamente presentifica todos os trabalhos.

Entretanto, os impactos qualitativos não findam na figura do professor-mestrando. De certa forma, as ações engendradas refletem

nos próprios professores-formadores, nas Universidades, consequentemente, no repensar os cursos de Letras, ação tão necessária, como afirmado anteriormente. Mais uma vez, remeto à autora ao afirmar que as propostas de intervenção evidenciadas na Região

[...] originaram mudanças nas posturas dos professores-alunos e seus respectivos discentes. Para além dessas mudanças, os dados registram implementação de projetos permanentes de leitura e escrita nas escolas e apropriações dos multiletramentos, sobretudo das tecnologias digitais. Já no âmbito da Universidade, certamente para o curso de Letras há um impacto exponencial em virtude da necessidade de se repensar a prática docente na formação inicial com vistas à ação dos futuros profissionais da área. Evidencia-se, desta forma, amplo papel de inserção social por meio do Programa (SANTOS, 2017, p. 53).

Outro impacto que considero importante é o incentivo à publicação dos estudos desenvolvidos. Cumpre-me registrar, neste quesito, ações integrativas entre as produções da Região, bem como de outras regiões, na organização de dossiês temáticos e coletâneas. Destaco aqui o apoio da Editora UNEMAT que aprovou a Coleção Sala das Letras, especificamente, para a publicação de trabalhos do Programa, e tem publicado, desde 2015, coletâneas em forma de *e-books*¹, para que possibilite ampla circulação nas escolas e demais contextos educativos que possam ser usados. Isso tem ajudado os professores a entenderem que o que fazem na escola é importante e precisa/merece ser registrado e compartilhado.

Retomando a resposta para o âmbito nacional, considero que muito do que tem se evidenciado nesta Região aplica-se, em ampla medida, às demais regiões, embora, não possamos deixar de ressaltar que em algumas delas as possibilidades de formação em nível *Stricto Sensu* são maiores do que as vistas por aqui.

¹ Disponíveis em <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=editora&m=catalogo-de-obras-eletronicas-exibicao>

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Antes de apontar dificuldades, sinto-me incitada a registrar o imenso prazer que tenho no trabalho que realizo como professora-formadora no Programa. A integração simultânea entre teoria e prática, sobretudo, alimentada pelas inquietações que os professores trazem do “chão da escola”, nas palavras de Nóvoa (2009), me encanta e me impele a buscar contribuir, ainda que de forma bem insipiente e localizada, para uma melhoria da educação, principalmente, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente, no desenvolvimento da leitura e da escrita, para que nossas crianças e adolescentes possam ampliar seus conhecimentos e, efetivamente, sentirem-se e agirem como cidadãos protagonistas, considerando que a leitura propicia ao aluno uma descoberta de mundo e relativiza a fixação de uma verdade. Como lembra Zilberman (2009), ela pode desautorizar a certeza do professor, torná-lo mais flexível ao diálogo e propiciar o desaparecimento de uma hierarquia que o sistema educativo se apoia. Neste sentido, permite uma aliança mais democrática entre professor e aluno, pois este torna-se coparticipante e o professor, menos sobrecarregado nesse processo.

Particularmente, não encontro grandes limitações, especificamente, no trabalho realizado no PROFLETRAS. As que aparecem, entretanto, não são exclusivas do Programa, mas sim, refletem um já conhecido quadro de descaso com a educação em si no país. Um exemplo disso, sentido nos últimos anos, foram os cortes das bolsas que, anteriormente, eram concedidas a todos os ingressantes. Elas eram/são imprescindíveis para “a compra de materiais didáticos, viabilização do traslado e hospedagem e, em alguns casos, o pagamento de professores substitutos durante os dias de ausência do professor na escola de atuação” (SANTOS, 2017, p. 51).

Outra limitação é a falta de tempo que, geralmente, é denunciada pelos professores para que possam se dedicar às leituras e demais atividades requeridas pelo curso.

A desmotivação por parte de alguns professores em serviço, e até mesmo em pré-serviço, registradas pelas mais diversas causas que vão desde questões estruturais, políticas, de desvalorização da classe etc, também podem se caracterizar uma limitação, uma vez que indivíduos desmotivados nem sempre se engajam e buscam engajamento por parte de seus interlocutores.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

Penso que um grande desafio é a própria manutenção do Programa, permeada por constante processo avaliativo e (re)adequação de objetivos para atender à diversidade das unidades que o compõem e, conseqüentemente, a diversidade dos corpos docente e discente.

Santos (2017) pontua que a demanda por formação continuada é visível, inclusive, pelo alto índice de candidatos em cada seleção, apesar dos critérios bastante seletivos para inscrição, sendo exigida formação inicial em Letras e efetivo exercício na profissão, excluindo-se, portanto, os inúmeros professores contratados e formados em outras áreas, sobretudo, em Pedagogia, e que atuam, diretamente, com o ensino de LP. Considerando a ausência de concursos públicos, ou ainda, a realização limitada, acredito que tais critérios mereceriam ser revistos para que o processo pudesse se tornar mais inclusivo e atender a clientela mencionada.

Ademais, o processo seletivo da segunda turma (para ingresso em 2015) mostrou-se inadequado mediante uma prova discrepante à formação dos candidatos, culminando em altos índices de reprovação e vagas ociosas, não só na Região Centro-Oeste, como também na

rede nacional como um todo. Parece-me contraditório, uma vez que o Programa foi pensado exatamente para atender a demanda destes docentes, proporcionando-lhes melhora em sua formação e prática pedagógica. Santos (2017, p. 52) já questionava: “se estes professores de LP dos anos finais do Ensino Fundamental não tivessem ingressado no processo de formação assistida no mestrado, esses PI {projetos de intervenção} teriam sido realizados nas escolas? Por quais motivos?”

Uma pesquisa que demonstre o impacto social do PROFLETRAS na qualidade da educação linguística dos estudantes brasileiros que foram contemplados com as pesquisas é necessária e se configura como um compromisso. Penso que uma pesquisa longitudinal – desde o início da primeira turma por região – promoverá maior visibilidade aos Programas que ofertam esta modalidade de mestrado em rede e, sobretudo, às instituições parceiras – as Universidades e as escolas de Educação Básica.

Por ser uma política pública, o PROFLETRAS tem o compromisso de acompanhar o processo de formação dos professores egressos do Programa, visto que a formação é contínua, não se esgota com a conclusão do mestrado. Os estudos que já realizamos, com apoio das agências de fomento (FAPEMAT e CNPq)² evidenciam que, embora os professores tenham conseguido reflexões importantes sobre o fazer docente, falta uma reflexão mais profunda no que diz respeito ao papel da auto formação que o Programa oportuniza. Acreditamos que os envolvidos desenvolvem, em certa medida, pesquisa-formação, que precisa ser pensada e discutida.

Um dos desafios é ensinar em advento de pandemia da Covid-19. As práticas de ensino de Língua Portuguesa que ocorriam na

² Projeto Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente, CNPq Processos: 404680/2013-5 e 401138/2016-0; Projeto Teorias e práticas no ensino de línguas e literaturas, FAPEMAT Processo: 151442/2014. Agradeço imensamente pela parceria com os docentes do Programa, especialmente a Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva, inclusive pela colaboração na coleta de dados e leitura deste texto.

sala de aula convencional, na pandemia acontecem por meio de usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de plataformas digitais, via aulas remotas. Esta realidade se constitui o mais novo desafio do PROFLETRAS, visto que a mesma qualidade social preconizada para o ensino na modalidade presencial é requerida no ensino remoto, ainda que tenhamos de considerar inúmeras variáveis e fatores que determinam esse processo. Nas aulas presenciais, o uso das TDIC já se mostrava bastante precário dadas as poucas condições de infraestrutura física e logística das escolas em Mato Grosso, além de limitações formativas dos próprios docentes. Neste tempo de pandemia, essa questão se agravou, uma vez que temos um elevado contingente de estudantes que não têm computadores nem *notebooks* em suas residências, muitos têm aparelhos celulares, mas não têm internet Wi-Fi em suas residências. Esta realidade denota o elevado grau de exclusão digital e social de estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marciolino, tradutores. São Paulo: Parábolas, 2012.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.



Solange de Carvalho Fortilli

MATO GROSSO DO SUL

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.043.39-46

Solange de Carvalho Fortilli

Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

E-mail: solange.fortilli@ufms.br

Graduação: Licenciatura em Letras (Português/Francês), UNESP- São José do Rio Preto, 2004.

Mestrado: Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Descrição funcional de língua oral e escrita”, UNESP- São José do Rio Preto, 2007.

Doutorado: Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Variação e Mudança Linguística”, UNESP- São José do Rio Preto, 2013.

Tempo no magistério superior: desde 2007

Áreas de interesse: Sociofuncionalismo, com ênfase em mudança linguística e gramaticalização; Gêneros textuais/discursivos; Processos constitutivos do texto; Formação de professores; Ensino de língua portuguesa.

Publicações relevantes

SILVA, S. A. R.; FORTILLI, S. C. Aspectos da construção do enredo em contos produzidos por alunos do oitavo ano. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. C. (Org.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no Proletras - Região Centro-Oeste**. Cuiabá: Editora da UNEMAT, 2017, v. 4, p. 59-70.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; SOUZA, C. C.; FORTILLI, S. C. (Org.). **Práticas docentes no ensino fundamental: pensar, sentir e agir os gêneros em sala de aula. Campo Grande**: Editora UFMS, 2019.

BARBOSA, L. A.; FORTILLI, S. C. As construções parentéticas epistêmicas de base verbal no português. In: ABRAÇADO, J.; DIAS, N. B. (Org.). **Estudos sobre o português em uso. Uberlândia**: Editora Pangeia, 2020, v. 1, p. 651-666.

BARBOSA, L. A.; FORTILLI, S. C. A analogia nos processos de mudança de verbos cognitivos no português brasileiro. **Caderno Seminal digital** (Rio de Janeiro), v. 30, p. 225-247, ed. especial, 2018.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

Linguagem é um termo que recobre uma vasta gama de sistemas e códigos, suficientemente organizados para que seja possível a criação de significados. Já *língua* relaciona-se a um conjunto baseado em signos que se coloca como instrumento de interação social, sendo esta atividade sua função e razão de ser. Interagir é *agir junto/com*, asserção que se adequa ao objeto linguístico quando pensamos que a língua é que torna viável sentidos e realizações humanas, das mais diversas esferas, relações e saberes.

Essa é a concepção que norteia minha prática e a de meus orientandos, o que converge para um trabalho com a língua que considere os propósitos, os papéis dos interlocutores e dados do contexto sociocomunicativo, todos refletidos nos aspectos formais que estruturas e textos tomam.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

A escola é um espaço social, como todos os demais. Nela, diversos tipos de relações têm lugar, permeadas por valores, poderes, papéis sociais e conflitos. Dentre as maneiras de se evidenciar tais relações, destaca-se a língua, como mecanismo que permite ao homem externalizar aspectos internos e das vivências que lhe são possíveis.

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

Dentre as várias maneiras de compreender a relação entre linguagem e política, destaco a que tem foco na dimensão política que se verifica no uso da língua. Como materialidade dos pensamentos e das relações humanas, é o princípio da socialização e da intersubjetividade comunicativa que confere significado às interações sociais. Assim, não há neutralidade nos mais variados empregos da língua:

a cada situação, significados e formas são colocados em jogo, os quais testemunham um modo de ser no mundo. A variedade linguística empregada, as escolhas lexicais, os conteúdos referenciados, todos esses aspectos são matéria que dá notícia de um posicionamento social, que é, também, político.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

O conhecimento pode ser definido, de modo breve, como as formas de apreensão que o homem tem do mundo e da realidade. Como algo que pode ser armazenado, os conhecimentos, ou saberes, são elaborados segundo paradigmas que influenciam a visão de mundo de uma época e reconhece-se, como um dos mecanismos mais fortemente ligados ao conhecimento, a sua passagem de geração para geração.

Na escola, recebem-se seres que estão em processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Ao contrário do que se possa pensar, nem um nem outro (aluno e conhecimento) são unidades imóveis nesse processo: o primeiro precisa agir sobre o segundo, tornando-se sujeito, já que agir implica exercício da subjetividade. Por sua vez, o conhecimento amalgama-se ao conjunto já existente nesse novo ser que dele se apodera e, por isso, não é exatamente o mesmo que antes circulava.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Para o trabalho com gêneros e questões gerais relativas a texto, textualidade e análise linguística destacam-se Charles Bazerman, Mikhail Bakhtin, Schneuwly, Dolz e Noverraz, Irandé Antunes, José Luiz Fiorin, Magda Soares, Travaglia, Ingedore Koch, Angela Kleiman, João Wanderlei Geraldi, Roxane Rojo, Sílvia Brandão, Evanildo Bechara, Celso Pedro Luft entre outros.

Quanto ao embasamento para o trabalho com literatura, destacam-se Rildo Cosson, Teresa Colomer, Marisa Lajolo e Maria T. Longo Mortatti.

Dentre os autores arrolados, há os que não são teóricos, propriamente ditos. Mesmo assim, as obras por eles desenvolvidas parecem ser a base para o trabalho do professor nos ensinos fundamental e médio e, em conjunto, formam um bom aporte sobre as mais variadas questões de língua e linguagem.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

O documento regulador mais recente no âmbito da educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao se construir um relato histórico e pedagógico sobre ela, tem-se que, em 2014, o Plano Nacional de Educação reafirmou a necessidade, presente já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), de estabelecer diretrizes pedagógicas para Educação Básica e de criar uma base que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. Assim, a BNCC foi realizada sob um processo que contou, em um primeiro momento, com o envolvimento de educadores e da sociedade, além de instituições como a Undime e o Consed. O produto foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, que discutiu o documento em cinco audiências públicas, com homologação em dezembro de 2017.

A BNCC orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, bem como, as políticas para formação de professores, a produção de material didático e a avaliação. Em tese, representa um instrumento de promoção de maior igualdade social, já que define as aprendizagens essenciais. Apesar disso, não é promovida como um currículo pronto e determinado, pois pode funcionar como uma direção acerca dos objetivos de aprendizagem de cada etapa escolar, com espaço

para se considerar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e outros aspectos: sociais, culturais e regionais.

Todavia, a reflexão sobre o indiscutível (e natural) papel político da BNCC leva a perceber, por exemplo, a ausência de conteúdos mais relacionados à diversidade de modos de vida humana, o que passa por questões de identidade, cultura e gênero, dentre outras. Nota-se, também, o viés da educação para o trabalho, com prioridade das chamadas competências, relacionadas ao plano individual do sujeito: o futuro trabalhador produtivo, mais apto à realização do capital (no qual não tem parte), o que pode se revelar como mecanismo de promoção da educação como mercadoria.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

A formação ofertada nos cursos de Letras tem qualidade regular, com tendência a algumas reformulações. Como em outras áreas, houve e ainda há oscilações no que se entende como o objeto primordial a ser focado na graduação em Letras. Considerando-se, por exemplo, os estudos em análise linguística, houve e, talvez, ainda se perpetuem, desde perfis muito ligados apenas aos estudos de gramática tradicional até aqueles que rejeitam o aprofundamento sobre questões mais formais da língua.

Isso ocorre, por vezes, pela adoção de abordagens exclusivamente voltadas para aspectos discursivos, variacionistas ou de outra ordem, sem que se assegurem, por exemplo, condições de o futuro professor conduzir reflexões sobre estruturas da língua, como as dos níveis morfológico e sintático. Como repercussões das necessidades linguísticas dos falantes, elas deveriam ser aliadas aos significados gerados, porém, sem o saber específico, tal movimento não acontece.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

Como iniciativa que visa a aprimorar os saberes dos professores de língua materna dos ensinos fundamental e médio, o PROFLETRAS tem exercido enorme impacto positivo sobre as redes públicas do país. Nele, os docentes podem tomar contato, com consciência e profundidade, com as bases teóricas da sua prática, para uma relação mais produtiva com seus saberes empíricos. Assim, crê-se que a condução das atividades em sala de aula ganha em abrangência e qualidade.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

O trabalho no PROFLETRAS tem uma dificuldade central, ao menos, na região Centro-Oeste: o conflito entre as altas cargas horárias dos docentes-mestrandos e a necessidade de leituras, frequência às aulas, participação em eventos e condução das pesquisas. Outra questão relaciona-se a prováveis deficiências na formação inicial do público-alvo, já que há um grande número de professores que não atinge a pontuação exigida no exame de acesso, o que já ocasionou, inclusive, sobra de vagas na unidade.

Já a identificação do problema/dificuldade mais geral da educação como um todo é de difícil execução. Todavia, é possível considerar que a educação no Brasil está em consolidação, já que a presença maciça de toda a população nas escolas data dos anos 80. Assim, a organização das prioridades e parâmetros da educação brasileira é muito difusa e esbarra em um sem-número de questões de ordens muito variadas, sobretudo, sociais e políticas.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

O compromisso primordial do PROFLETRAS é manter-se em luta pela própria manutenção, haja vista os movimentos, de origens variadas, que podem ameaçar sua continuidade.

Outras questões são relacionadas ao aumento de bolsas e à conscientização sobre sua relevância no âmbito escolar, já que a burocracia para que o professor se ausente da escola para assistir às aulas e executar as demais atividades do mestrado é fator de desmotivação.



REGIÃO NORDESTE



Aldir Santos de Paula

ALAGOAS

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.48-56](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.48-56)

Aldir Santos de Paula

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Email: aldir.paula@fale.ufal.br

Graduação: Letras - Português / Inglês, Unicap, (1985).

Mestrado: Linguística, UFPE, (1992).

Doutorado: Linguística, UNICAMP, (2002).

Tempo no magistério superior: 29 anos

Áreas de interesse: Fonologia, Morfologia, Sociolinguística, Línguas indígenas.

Publicações relevantes

MARQUES, A.K.L.O.; OLIVEIRA, A. A.; DE PAULA, A.S. A Variação na Concor-
dância Nominal na Língua Falada na Capital Alagoana. Londrina: **SIGNUM:
ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 22, n. 2, p. 145-166, ago. 2019

DE PAULA, A. S. A Morfologia nas pesquisas sobre línguas indígenas no
Brasil. Salvador: **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**,
no. 61, p.190 - 204, 2018.

DE PAULA, A. S.; FURTADO, M.L.S. O curso de licenciatura intercultural para
a Educação Básica no Maranhão. Goiânia: **ARTICULANDO E CONS-
TRUINDO SABERES**, v.3, p. 63 - 78, 2018.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, A.; DE PAULA, A. S. Palatalização das oclusivas
[t] e [d] com a semivogal [j] em contexto anterior na cidade de Maceió.
Maceió: **Revista Leitura**, v. 60, p.102 - 122, 2018.

1. *O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?*

A linguagem é um fenômeno complexo e multifacetado e, por isso, delimitá-la seja uma tarefa que pode ocasionar problemas, tendo em vista que diante de sua complexidade sempre é possível que, ao defini-la, algo fique de fora ou que a definição não seja suficientemente completa. De toda a forma, apesar dos riscos, considero que a linguagem é umas das capacidades humanas, talvez a mais importante, que possibilita a comunicação e que tem desdobramentos nas trocas de informação, nos pensamentos, nos relacionamentos, nos desejos e nas emoções, afinal naquilo que nos torna definitivamente humanos.

Além disso, podemos dizer que a linguagem modela ou dar significado a tudo o que nos rodeia, seja quando atuamos como indivíduos solitariamente ou em sociedade. Linguagem e sociedade, dessa forma, são uma via de mão dupla e sofrem interferências mútuas.

2. *Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?*

A relação entre linguagem, sociedade e escola é sempre um tema complexo, porque envolve aspectos linguísticos como a variação linguística (quem fala o que, onde e como), e como a escola atua para conservar ou mudar as estruturas sociais e conciliar estes aspectos com o direito que o estudante tem de acesso ao conhecimento. Embora o conceito de cultura seja difícil de delimitar, assim como o de linguagem, a escola é o palco ideal, mas não exclusivo, para a fissão entre as várias culturas que estabelecem as várias normas, linguísticas ou não.

Dessa forma, o aparente caráter pasteurizador da norma que é atribuída à escola deveria ser confrontado, tendo em vista o considerável papel da lingua(gem) nesse contexto, que é ao mesmo tempo um dos produtos da cultura e o seu principal instrumento de transmissão, e que pode ser revelado pelo grau de fissão resultante do 'confronto'

entre as culturas, que paralela e simultaneamente é também um confronto entre os usos linguísticos que se dão fundamentalmente, mas não exclusivamente na escola.

É claro que não se pode descuidar de outros aspectos tais como o sistema econômico em que a escola está inserida em termos sociais e ideológicos e não se pode perder o horizonte de que estamos inseridos, queiramos ou não, em um sistema capitalista (periférico e explorador). Além disso, devemos entender a escola em si, com sua arquitetura (física e organizacional), o acesso à biblioteca, o acesso digital e as dinâmicas sociais de participação maior ou menor da comunidade escolar em seus destinos.

3. *Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?*

Como a atuação do professor e da escola, em certo sentido, é sempre uma atuação política, mesmo que não reconheçam tal aspecto, a reflexão sobre a língua deveria considerar a origem das desigualdades sociais e com isso, conseqüentemente, os diferentes usos da língua, não esquecendo que a fissão linguística é conseqüência da fissão sociocultural.

Nesse quadro, surge um dilema, que não deve ser desmerecido, que é como garantir a reflexão sobre as variações linguísticas sem subliminarmente atuar como agente da substituição dialetal e ainda possibilitar o acesso ao estudante à dita 'norma culta', tão prestigiada socialmente, para além do contexto escolar ou dos muros da escola. Este sim é um desafio metodológico e político no sentido mais amplo.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Esta pergunta se relaciona à anterior, no sentido de que o trinômio sujeito-conhecimento-escola está ligado ao papel que a sociedade define para a escola e para a educação de uma forma geral. Se

a escola for concebida como o 'lugar' do conhecimento científico por excelência, e, portanto, o lugar de (in)formação, o seu eixo não deveria girar exclusivamente em torno do conhecimento dito científico ou acadêmico, mas que esse conhecimento pudesse entrelaçar-se aos conhecimentos locais ou regionais.

A escola dessa perspectiva seria um lugar de negociação entre os vários saberes, que pudessem ser complementados e não compartimentados, de forma que o conhecimento científico não fosse exclusivo a ponto de desqualificar os outros saberes científicos ou não. Sobre isso, a língua(gem) é fundamental no sentido de que a escola não pretira os conhecimentos e falantes das normas não licenciadas por ela ou até mesmo que provoque a exclusão desses atores das pautas de (in)formação tão necessárias para todos.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Em sua formatação, o ProfLetras tem uma área de concentração chamada de “Linguagens e Letramentos”, e duas linhas de pesquisa: I - Teorias da Linguagem e Ensino; e II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Isso possibilita que o ensino e a pesquisa estejam delimitados pelas especificidades dos projetos de pesquisa dos docentes e discentes que, por sua vez, têm ligações teóricas e/ou estéticas ligadas a um ou outro teórico.

Por isso, considero que em relação à pesquisa, a natureza de cada projeto, com suas hipóteses e perguntas de pesquisa devem orientar sua base teórica e metodológica, embora alguns aspectos possam sofrer alterações ao longo do desenvolvimento do projeto. A teoria e a metodologia devem estar a serviço do pesquisador e da pesquisa e não o contrário.

Sobre isso, gostaria de frisar os próprios produtos acadêmicos do ProfLetras que vem ampliando a compreensão sobre muitos temas relacionados à prática do professor de língua portuguesa, ao destacar os possíveis pontos de superação dos modelos teóricos utilizados e como essa produção tem uma repercussão sistêmica muito valorizada pelos colegas e pela escola, ao tempo em que evidencia as potencialidades culturais reveladas em cada trabalho.

Nesse sentido, gostaria de destacar um trabalho que surgiu no próprio ProfLetras e tem como autores Dermeval da Hora e José Magalhães, intitulado Fonologia, variação e ensino. Este e-book apresenta a discussão sobre a fonologia na disciplina homônima constante na matriz curricular do programa e apresenta subsídios teóricos que podem lastrar os trabalhos relacionados à Fonologia e seus múltiplos aspectos.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Os PCN e a BNCC têm caráter balizador e normatizador, respectivamente. O hiato de quase vinte anos em sua decretação espelha diferentes perspectivas, inclusive ideológicas, e funcionam como documentos importantes na educação nacional. De um ponto de vista geral, a BNCC estabelece as competências gerais e os conhecimentos e habilidades que devem estar presentes nos desenhos curriculares das escolas, cabendo ao professor refletir sobre como transpor didaticamente as relações entre o conhecimento sistematizado e o contexto social em que vive a comunidade escolar.

A minha avaliação é positiva sobre eles, especialmente a BNCC, embora isso não seja pacífico, tendo em vista a existência de algumas críticas sobre o documento. Acho que a compreensão do documento ainda pode espriar melhor pelas escolas e professores, pois todo o processo demanda um tempo para que seja conhecido, discutido e otimizado nas escolas.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

A minha avaliação sobre a formação de professores é sempre parcial, pois existe uma vasta oferta de instituições e cursos, com perfis diferenciados de público e currículo. Além disso, a formação é um processo contínuo que não se dá apenas quando o estudante frequenta a universidade, pois engloba uma série de fatores, incluindo o acesso do estudante aos bens culturais e até mesmo o acesso digital que ainda, infelizmente, não é universal, mesmo nas populações urbanas.

Refletir sobre a formação, portanto, não é apenas uma questão do desenho curricular implementado no curso de Letras, embora seja importante, mas também dos vários acessos que o/a estudante tem ao longo da vida e como tais acessos alimentam as concepções e práticas como futuro docente.

Ainda assim, em tempos pandêmicos, é necessário refletir sobre o lugar da tecnologia em nossas vidas, que ganhou um novo papel, que é o aspecto profissional do uso das tecnologias. Este, certamente, é muito relevante, mesmo depois da pandemia, tendo em vista que a escola além de formar um cidadão reflexivo sobre o seu lugar no mundo, como postula a BNCC, deve focar na cultura digital como um fator importante em temas como o multiculturalismo e os multiletramentos em uma sociedade em que circulam cada vez mais múltiplos textos.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

O impacto do ProfLetras na formação de professores no cenário nacional é, sem dúvidas, muito positivo. Além de ser um programa que foca na relação entre teoria e prática, o seu caráter de rede garante a possibilidade de múltiplos olhares sobre a realidade local em

consonância com os aspectos nacionais e faz com que a prática e a reflexão sobre ela seja um dos diferenciais na formação do professor-pesquisador, que, por sua própria ligação com a escola em que atua, sabe delimitar os problemas e como atuar para resolvê-los em nível local, sem descuidar dos aspectos norteadores em nível nacional.

Além desse aspecto, trazer o/a professor/a e sua expertise para a discussão possibilita uma permanente interlocução entre os vários locus de formação, do ensino fundamental à universidade, que se alimentam e dialogam em um fluxo permanente de construção do conhecimento sobre a língua, a escola e seus atores.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

De modo geral, as maiores dificuldades se encontram na disponibilidade do tempo que os/as mestrandos/as podem conceder ao curso e ao desenvolvimento de sua pesquisa no ProfLetras, tendo em vista que a maioria não é dispensada de sua carga horária nas escolas ou tem licença para desenvolverem o Mestrado. O que, em certos casos, pode determinar uma tripla jornada: estudo - trabalho - família. E isso determina, em certa medida, a dedicação de cada uma/a às aulas e ao seu projeto de pesquisa.

Além disso, alguns mestrandos/as, dependendo da data em que concluíram a sua graduação e do local em que foi realizada, sentem que se encontram 'defasados/as' em relação às temáticas propostas pelo curso. De toda a forma, essa primeira impressão é superada à medida em que as leituras são realizadas e as discussões sobre a prática escolar de cada um/a emerge e pode ser superada ou ser modelar para os demais. Isso porque a maioria já tem uma prática pedagógica consolidada há vários anos e precisa que alguns pontos sejam oxigenados com novas abordagens ou que vislumbre um novo

olhar para alguns problemas já conhecidos. A impressão que fica é que a experiência ou vivência no ProfLetras deriva em maior altivez e confiança por parte deles/as em sua atuação como professor/a de língua portuguesa com todos os seus desafios.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

Os desafios e compromissos futuros do ProfLetras estão vinculados à sua continuidade ou não como programa nacional. Pessoalmente, espero que haja continuidade, pois avalio como muito positivos os resultados alcançados. De toda a forma, no cenário atual, a pandemia é uma variável muito importante por suas repercussões no modus operandi do programa, no sentido de que tem impactos variáveis e não positivos na realização das aulas, embora elas possam ser realizadas de forma remota, síncrona ou não, mas, e principalmente, nas pesquisas a serem realizadas pelas atuais e futuras turmas.

Ao se considerar o presente contexto de realização das aulas no ensino fundamental, o que inclui a baixa frequência pelos mais variados motivos, inclusive pelo acesso digital dos estudantes, os/as mes-trandos/as têm dificuldades em utilizar suas salas de aula como laboratórios e, assim, as experiências derivadas podem ficar circunscritas a proposições de atividade e não como vinha sendo desenvolvido em tempos pré-pandêmicos. Tal quadro acarreta a busca por soluções metodológicas que contornem o quadro descrito e ainda assim possibilitem a realização de pesquisas adequadas.



Aurea Zavam

CEARÁ

Universidade Federal do Ceará (UFC)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.57-69](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.57-69)

Aurea Zavam

Professora associada II da Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: aurea.ufc@gmail.com /aurea@ufc.br

Graduação: Letras (Português/Espanhol e sus literaturas) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), (1979).

Mestrado: Linguística - Universidade Federal do Ceará (UFC), (1998).

Doutorado: Linguística - Universidade Federal do Ceará (UFC), (2009).

Pós-doutorado: Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (2016).

Tempo no magistério superior: 21 anos

Áreas de interesse: Linguística Textual e Linguística Aplicada, com ênfase em (Inter) Textualidade; Gêneros textuais/discursivos; Tradições Discursivas; Formação de professores; Ensino de língua portuguesa; Elaboração de material didático.

Publicações relevantes

GOMES, Valéria S.; ZAVAM, Aurea S.; JUNGBLUTH, Konstanze. Tradição discursiva e historicidade da língua e do texto. **Revista da Abralín**, v. 19, p. 562-567, 2020.

RIBEIRO, Patrícia Gomes B.; ZAVAM, Aurea. Uma proposta para trabalhar a referencialidade anafórica com a produção escrita no Ensino Fundamental II. *In*: SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Pesquisa e(m) Ensino em Língua Portuguesa**. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p.189-210.

VASCONCELOS, Daniel F.; ZAVAM, Aurea. O resumo na escola. *In*: LEURQUIN, Eulália; RIBEIRO, Pollyanne Ribeiro (Org.). **Atuações docentes no contexto do Proletras**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 153-171.

CARVALHO, Jorge Luis Q.; ZAVAM, Aurea. O percurso sócio-histórico do gênero resenha acadêmica. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 8, p. 37-56, 2020.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista, vejo a linguagem como processo de constituição que se instaura nas situações comunicativas em que os indivíduos se envolvem, como lugar de interação por onde esses indivíduos interagem uns com os outros, e nessa interação vão se constituindo como sujeitos sociais, históricos, políticos. A perspectiva sociointeracionista é tributária dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1929), que concebe a língua/linguagem como uma atividade social interativa situada e como tal instituída (e constituída) nas trocas verbais, mediadas por condições históricas. É na/pela linguagem que agimos com/sobre os outros; que manifestamos nossos propósitos; que intervimos em/sobre o mundo; que estabelecemos vínculos e pertencimentos; que reagimos às situações que são instanciadas a todo momento e nas quais estamos imersos, entre outras ações. Pensar na linguagem é pensar no fenômeno que se realiza na interação entre indivíduos, em seu contexto social, histórico, e não como um sistema abstrato composto por formas linguísticas que estariam à disposição de uma suposta enunciação monológica apartada do contexto de produção.

Essa forma de ver a linguagem como constituída na/pela interação verbal vem sendo adotada, já há algum tempo, nos trabalhos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada. Como me inscrevo nessas duas áreas, evidentemente essa tem sido a concepção de linguagem que, direta ou indiretamente, atravessa meu discurso e minha prática como docente, não só no âmbito do ProfLetras. Levar essa concepção de linguagem e refletir sobre ela tem sido também um dos focos em minha atuação como formadora, pois a concepção que o aluno/professor, como (futuro) docente e como pesquisador, tem da linguagem vai influir diretamente em sua prática pedagógica e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem da língua.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

Partindo do pressuposto de que a linguagem é condição para o sujeito compreender o mundo e nele/sobre ele agir, que a sociedade é espaço de organização dos indivíduos que nela (inter)agem (pela linguagem), e que a escola é ambiente de trocas de conhecimentos realizadas nas práticas sociais (pela linguagem), não há como deixar de reconhecer o intrínseco relacionamento entre essas três instâncias, que têm em comum a interlocução, como produção da linguagem e constituição dos sujeitos. Vistas sob essa ótica, a linguagem não deve ser tomada como um repertório pronto, acabado, à espera dos usos que os sujeitos dela possam fazer; assim como a sociedade não deve ser concebida como um espaço imutavelmente definido no qual as pessoas se juntam para garantir sua sobrevivência; tampouco a escola deve ser idealizada como uma instância de uso da linguagem tomada como conjunto único e bem-arrumado de regras a serem automatizadas. Nada nessas três instâncias é fixo, definido, homogêneo, padronizado (ou, pelo menos, não deveria ser), porque todas três estão, invariavelmente, em movimento, em constante reelaboração, isto é, em um permanente processo constitutivo de transformação, ainda que cada uma seja uma instituição e com tal conservadora. Tanto a linguagem, quanto a sociedade e a escola têm a própria linguagem como princípio básico para que se efetivem as interações sociais; sem linguagem não há interação, não há vida em sociedade, e consequentemente não há escola. Uma está inextricavelmente imbricada a outra, de tal sorte que, quando muda a linguagem, a forma de compreender e (re)significar o mundo, mudam a sociedade e a escola.

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

Aristóteles, no desenvolvimento de sua teoria política, afirmava que o homem é um animal político. Político, porque depende de uma organização social para viver, mas também porque, ainda segundo o filósofo grego, estando em sua natureza viver em sociedade, o ho-

mem é capaz de pensar, de usar a linguagem (o homem é o único animal que tem a palavra, *logos*). Assim, podemos pensar que linguagem e política estão relacionadas desde a Antiguidade Clássica, ainda que o sentido do termo política (assim como o de linguagem) tenha passado por sucessivas reelaborações ao longo dos anos que nos separam da *Polis* grega. Se concebermos política como tudo aquilo que se refere a vida em sociedade, vista como processo em evolução, continuamos (e devemos) a ser animais políticos, sim, isto é, indivíduos que se interessam pela vida em grupo, pois nela constroem suas teias de interdependência, como defende o sociólogo alemão Norbert Bobbio; indivíduos que, agregando-se uns aos outros, lutam pelo bem comum, pela transformação da realidade; em suma, indivíduos que se colocam na sociedade fazendo uso da linguagem.

Nesse sentido, linguagem e política estão em relação estreita, sobretudo se considerarmos que muito do que se faz em política (aqui no sentido do que está vinculado ao Estado, ao governo e à administração pública) se faz com o uso da linguagem. Por esse motivo, principalmente, a linguagem não pode ser vista como sendo neutra, isenta, nem a política como assunto, interesse, somente dos que estão envolvidos (ou pretendem se envolver) com a administração pública. É justamente estando atento a essa relação indissociável entre linguagem e política que o professor deve trabalhar com habilidades de leitura que desenvolvam a criticidade visando formar leitores críticos de sua própria realidade, independentemente de que século nos toca viver.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Na nossa sociedade, a escola é, por excelência, o espaço privilegiado para onde o sujeito vai em busca da troca de saberes, da (re)construção de conhecimento. Está aí estabelecido o vínculo: o sujeito busca conhecimento na escola, ou, dito de outra forma, é a escola que fomenta novas aprendizagens para o sujeito. É na escola

que o sujeito aprende o que não sabe e o que não pode aprender fora dela. No entanto, como sabemos, a escola não é o único espaço de construção do conhecimento; há outros espaços/instituições, como a família, a comunidade, o templo religioso, a web (como espaço virtual de aprendizagem), por exemplo, onde o sujeito interage com outros sujeitos e, nessa interação, como afirmei anteriormente, vai se constituindo e vai assim engendrando a sua bagagem cultural, o seu conhecimento de mundo, que vai de certa forma servir de aporte ao repertório de conhecimentos que construirá na escola, se para ela ele for. Nessa tríade, vejo como interdependentes sujeito e conhecimento, já que se pode prescindir da escola para construir conhecimento, mas não se pode prescindir do sujeito para a construção do conhecimento. Mesmo não sendo indispensável à construção do conhecimento, é importante ressaltar o papel histórico da escola, que, como palco de diversas interações, vem, ao longo dos anos, exercendo sua função de socializar, ensinar, promover aprendizagens e conseqüentemente produzir conhecimento.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Não vejo tanto como principais teóricos, mas como principais teorias. Eu diria que a teoria que mais produtivamente tem dado suporte ao trabalho na escola é a do dialogismo, do Círculo de Bakhtin. A força da teoria do dialogismo pode ser percebida já na década de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na década atual com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preserva muitos princípios defendidos nos PCN, como a primazia do texto e dos gêneros textuais no ensino da língua. Nesses documentos, novamente a língua(gem) como interação verbal, origem das relações de diálogo que são construídas nas diversas instâncias da enunciação, como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Digo

novamente, porque essa concepção de linguagem, que tem a interação verbal como força motriz, vem sendo evidenciada por mim desde a resposta à primeira questão e é ela que vem direcionando, sob um ou outro viés, o posicionamento dos teóricos que voltam seu olhar investigativo para o ensino e a aprendizagem, isto é, para a sala de aula.

Outra vertente teórica também recorrente é a da Escola de Genebra (perspectiva vygotskiana), que orienta o trabalho desenvolvido pela Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro”, assim como muitas pesquisas no âmbito do ProfLetras, ambos programas voltados para a formação continuada de professores de língua portuguesa. Acredito que tanto uma quanto outra perspectiva teórica vem contribuindo significativamente com a visão que o professor tem incorporado sobre a língua e sobre como trabalhar com ela, visão essa que acaba por repercutir na sua prática pedagógica, no chão da sua sala de aula. Embora reconheça que essa visão venha se espalhando cada vez mais entre professores que se veem também como pesquisadores, não posso deixar de admitir, por outro lado, que essa forma de conceber a língua(gem), que leva à transformação das práticas mais tradicionais, ainda não chegou a todos, pois temos notícias, exemplos, quer no agir do professor, quer no material para o trabalho do professor (livro didático), de ações, gestos, atividades que reproduzem, perpetuam, concepções mecanicistas. E é justamente essa constatação que nos move, que nos impulsiona a buscar e fazer sempre mais pelo ensino.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Tanto os PCN quanto a BNCC funcionam como documentos norteadores do que deve ser ensinado na escola, isto é, das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no espaço escolar, bem como do que deve constituir o currículo da escola e seus objetivos de aprendizagem.

Até chegar à versão que foi divulgada, tanto um quanto outro documento receberam contribuições de especialistas, professores e alunos visando atender de forma mais efetiva as expectativas e as necessidades das escolas, dos docentes e discentes. Mesmo tendo recebido tais contribuições, esses documentos não deixaram de receber críticas e ser palco de discussões. Uma crítica comum a ambos os documentos diz respeito a pouca participação efetiva dos professores que estão mais diretamente envolvidos com a educação básica.

Nesses documentos ao professor cabe a tarefa de agente, executor de tarefas, não lhe sendo facultado o papel de ator responsável por suas ações, ou mesmo pela formulação de propostas, por exemplo, nem mesmo o papel de professor pesquisador. Embora no discurso constitutivo dos PCN haja interpelação direta ao professor como destinatário do texto, apelo que não se encontra no texto da BNCC, a função que lhe é atribuída é a de participante do processo como colaborador para que os objetivos venham a ser alcançados, somente.

A par dessas críticas, que julgo pertinentes, não posso deixar de reconhecer que ambos os documentos trazem significativas contribuições: servir de referência para a elaboração de currículos, de material didático e de exames nacionais de avaliação, trazer uma nova concepção de língua(gem) e de ensino da língua que leva ao desenvolvimento da competência comunicativa e não a simples apreensão de regras gramaticais descontextualizadas; valorizar a participação crítica do aluno diante da sua língua de modo a reconhecer as variedades e diversidade de uso; entre outras.

É importante ressaltar que, para o êxito dessas contribuições, há que se investir mais e mais na formação continuada dos professores, a exemplo do que ocorre com o ProfLetras, a fim de que, professores atualizados, possam não só aplicar as propostas, mas, tendo desenvolvido autonomia e criticidade, refletir sobre tais propostas e até transformá-las.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Não só os documentos oficiais emitidos pelo MEC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019), tratam da formação de professores, mas também várias pesquisas acadêmicas têm sido desenvolvidas com esse objetivo (cf., a *título de exemplo*, o artigo de Nara Caetano Rodrigues e Maria Izabel de Bortoli Hentz, *Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática*, e tantas teses e dissertações). Um ponto em comum entre esses trabalhos acadêmicos, que de alguma forma remetem aos documentos oficiais, é o desafio a ser enfrentado pelo professor, qual seja o de fazer a devida e necessária articulação entre os conteúdos teóricos, vistos nas mais diversas disciplinas da grade curricular dos cursos de Letras ao longo dos anos de sua formação, e a prática educativa.

Esse desafio revela uma aparente dicotomia entre a teoria e a prática. Aparente porque, como sabemos, o currículo das licenciaturas, com base no que ditam as referidas DCN, não só devem reconhecer como priorizar a imbricada relação entre teoria e prática, de modo a fomentar no futuro professor atitude reflexiva que conduza ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais produtivas, comprometidas com um ensino produtivo da língua. Essa é a expectativa.

Por outro lado, na realidade, não podemos deixar de reconhecer que ainda temos professores nos cursos de Letras cuja preocupação não é com a formação de novos professores, mas com o ensino dos conteúdos/conhecimentos específicos das disciplinas que ministram (quer do campo da Linguística quer do campo da Literatura), apartados de experiências/vivências concretas com a práxis, no sentido de Paulo

Freire, dos futuros licenciados. E isso se constitui um desafio, que, sem dúvida, repercute também na formação do professor pesquisador, não o que se volta exclusivamente para pesquisas acadêmicas, mas daquele que deve fazer das dificuldades com as quais lida na sala de aula motivação maior para descobrir as causas dessas dificuldades para então poder trabalhar pela superação/transformação delas. Nosso desafio de sempre é contribuir para que o professor, pesquisador, se reconheça como agente reflexivo e não como simples executor de tarefas, cumpridor cego e fiel das metas estabelecidas pelas diretrizes/escolas.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

Minha opinião é completamente parcial porque sou apaixonada pelo ProfLetras. Estou envolvida com a sala de aula há quase quarenta anos. Passei por todos os segmentos: fui professora de língua portuguesa em todos os anos do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio; fui coordenadora/supervisora da educação infantil ao ensino médio, atuando em todos os anos do ensino fundamental, em escola particular, e como tal substituí professor do infantil (pré-escola) a 3ª série do Ensino Médio.

Como a maior parte da minha experiência profissional foi voltada para o ser professor, na educação básica, e nos últimos 20 anos, para o formar professor, na educação superior, vejo o ProfLetras como uma oportunidade de trazer esse professor que está lá no chão da escola para um espaço onde ele possa rever teorias, refletir sobre sua prática, assenhorar-se do seu papel de agente (trans)formador, enfim, ter mais domínio sobre seus saberes e sua função na sociedade.

O ProfLetras, ao trazer a reflexão sobre o ensino da língua e sobre a prática pedagógica para o centro das questões, que são debatidas nas disciplinas, instiga inexoravelmente o enfrentamento dos desafios inerentes não só ao cotidiano da escola como também a um

mundo em permanente transformação. Por sua vez, o professor que procura o ProfLetras já está imbuído do desejo audacioso de rever sua prática, de aprender mais, e é justamente esse desejo que o move a empreender esforços que vão desde superar o tempo que o afasta da pesquisa e da escrita acadêmica a acompanhar e adaptar-se às mais novas mudanças na área do ensino e da aprendizagem.

Acredito que o ProfLetras venha cumprindo o papel de corresponder, e muito bem, a essa expectativa dos professores ao subsidiar sua prática e fortalecer seus saberes, e conseqüentemente a função de transformar a educação, notadamente na área de língua portuguesa. São inúmeros os relatos de professores que saem do ProfLetras e se destacam em concursos, olimpíadas e práticas inovadoras em sala de aula, assim como são muitos os que continuam a investir na vida acadêmica, tudo isso vem comprovar o positivo e produtivo impacto do programa na sociedade.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Não há como pensar em dificuldades, quer no âmbito mais específico do ProfLetras, quer no âmbito mais geral da Educação, sem trazer para a discussão o contexto político em que estamos vivendo. Os tempos são sombrios para muitos, principalmente para os das áreas da educação, ciência e artes. Desde o início de sua criação, em 2013, o ProfLetras enfrenta dificuldades, como o espaço/estrutura para funcionamento que teve de ser criado (cada unidade/IES teve de conseguir com seus próprios recursos – materiais e humanos), a biblioteca que seria construída (kits de livros seriam doados aos professores-alunos), a gratificação financeira que o coordenador de cada unidade receberia (se alguns recebem o conseguem pela IES e não pela agência de fomento), afastamento que os governos estaduais/municipais concederiam para dedicação ao curso (são raríssimas exceções de

professores efetivamente afastados; a grande maioria consegue somente dispensa por 1 ou 2 dias/turnos de trabalho), entre outras.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que, a par dessas dificuldades, o programa vem conseguindo êxito no cumprimento de seu objetivo maior: capacitar professores para a melhoria do ensino de língua portuguesa, ainda que os resultados sejam tímidos se considerarmos o contingente de professores da área que há no País. Mas também devemos ressaltar que as dificuldades vêm se acentuando com os cortes orçamentários impostos à educação, que se refletem na redução do número de bolsas e de vagas ofertadas, e com a forma desrespeitosa com que o atual governo trata os professores.

Trazendo a questão especificamente para as dificuldades relativas à atuação/formação continuada do professor de língua portuguesa, vejo como um desafio sempre a ser vencido a devida e necessária articulação entre o conhecimento da língua e o conhecimento do mundo de modo a contribuir mais efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, menos excludente e menos preconceituosa, isto é, a forma como qual um de nós, educadores, pode fazer para que nosso conhecimento seja posto a serviço de transformações mais amplas e mais comprometidas com a realidade, não só linguística, mas sociais e políticas, a que a maioria dos nossos alunos está submetida, realidade essa que muitas vezes beira o desumano.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

O primeiro compromisso é com a resiliência. Nesses tempos de ataques constantes à educação, temos de nos fortalecer cada vez mais e um dos mecanismos para esse fortalecimento é a busca pelo conhecimento, pelo desenvolvimento do senso crítico, pelo exercício da reflexão. Quanto mais construirmos conhecimentos, quanto mais somos críticos, mais preparados estamos para ler/transformar a realidade.

Nesse sentido, continua constituindo objetivo – e compromisso – do ProfLetras investir na formação continuada dos professores de modo que sejam sempre críticos, reflexivos, no seu fazer pedagógico, e que, primeiramente reconhecendo-se como leitores e produtores de textos, possam desenvolver a proficiência das habilidades de leitura e escrita de seus alunos, habilidades de ler e produzir sentidos não só dos textos, mas sobretudo do mundo.

Outro compromisso é desenvolver as competências profissionais desse professor para que se torne um elaborador de material didático que responda as necessidades sociais prementes incluindo as que demandam os modernos recursos tecnológicos. E mais relevante ainda é que, além de professor autor, venha a ser também professor pesquisador, aquele que se inquieta com questões/situações do ensino e da aprendizagem da língua e vai em busca de respostas visando, para além da superação/resolução de tais questões, a melhoria da qualidade do ensino.

Por isso é importante que o professor tenha a oportunidade de rever/atualizar teorias, conceitos, métodos, pois as concepções que ele tem sobre a língua, sobre a cultura e o espaço social em que o aluno está inserido influenciará diretamente o processo de ensino e aprendizagem que se estabelece em sua sala de aula. Evidentemente que cada compromisso desses é também um desafio na medida em que precisamos empreender esforços, individuais e coletivos, para garantir o cumprimento de cada um.



Rosiane Xypas

PERNAMBUCO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.043.70-83

Rosiane Xypas

Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco UFPE

Email: rosiane.mariasilva@ufpe.br

Graduação: Faculdade de Formação de Professores, (1990).

Mestrado: Universidade Federal de Pernambuco, (2004).

Doutorado: Université de Nantes, (2009).

Mestrado Profissional: Université d'Angers, (2010).

Pós-doutorado: Université Rennes 2, (2019).

Tempo no magistério superior: 10 anos

Área de interesse: Ensino-aprendizagem da Língua e Literatura Francesas. Ensino no campo da leitura literária.

Publicações relevantes

Xypas, Rosiane. Perguntas e processos para o ensino da leitura literária. **Revista Investigações**, Vol. n. (p.1-27), 2020.

Xypas, Rosiane. **A biblioteca interior como prática contemporânea no ensino da literatura**. Revista Ecos vol.27, Ano 16, nº 02, 2019

Xypas, Rosiane. Leitura de poesia e escrita nas margens: proposta metodológica para o ensino de poesia. *In*: **Circulação, tramas e sentidos na literatura**. (Org) Betina Ribeiro da Cunha e Rogério da Silva Lima, XVI Congresso Internacional ABRALIC, Rio de Janeiro: Bonecker, 2019 p. 407-417.

Xypas, Rosiane. **A dimensão existencial na construção do problema da pesquisa em ciências sociais**. Curitiba: CRV, 2019, p. 49- 64.

Xypas, Rosiane. **A Leitura subjetiva no ensino da literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Nova Presença: Olinda, 2018.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

Na definição do Novo Aulete dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa, Lexicon (2011), a linguagem pode ser linguagem afetiva, artificial, auditiva, corporal, de máquina, de programação, de programação de alto, de baixo nível, falada, familiar, figurada, gestual, infantil, lúdica, natural, linguagem orientada a objetos, linguagem-fonte e linguagem-objeto. Essas definições apresentam um pouco a amplitude concreta do que está em torno deste termo. Pode-se ler ainda neste dicionário, que a linguagem é qualquer sistema de sinais, ou signos, através dos quais dois seres se comunicam entre si para transmitir e receber informações, avisos, expressões de emoção ou sentimento etc.

Desse modo, pode-se entender que a linguagem tenta traduzir gestos, vozes, sons e sentimentos, favorece a interação entre seres vivos e às vezes consegue. Mas, a concretização da linguagem “é a construção de comunidades, culturas e sociedades” como afirma Everett (2019, p. 32). Entendemos que a linguagem também permeia representações daquilo que o ser humano faz da vida, do mundo e de seus mistérios. A linguagem é diversa, una e múltipla. Ela se encontra em toda parte e está fora e dentro dos seres vivos trasmutada em linguagem da rosa, linguagem do corpo humano, linguagem do ar, linguagem gráfica, linguagem físico-quântica. Pode-se chamar de linguagem, os rituais fúnebres; a linguagem da poesia trasmutada em denúncia e especulação. E a linguagem da prosa, de risos e lágrimas, a teatral, a prosódica, a lexical, morfológica entre outras.

A linguagem compreendida como meio de comunicação, nem sempre perfeita, é o que une e separa as raças, o que adoce e cura, o que diaboliza e santifica. A linguagem é voz íntima do vazio e forma de emersão de um poço fundo. A linguagem se descobre todos os

dias outra e é isso, que faz sua riqueza. Mas ela é também tensão entre si mesma e quem a usa.

Desse modo, a linguagem traz em si o caráter ativo e criativo que também a compõe. Como um sistema aberto e criativo ela dinamiza a construção da imagem do mundo. Segundo Franchi, (2019), a linguagem é “uma atividade constitutiva”. Este autor afirma que “a concepção de linguagem começa por evitar a reduzi-la a um papel de ferramenta social, a limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental”. (2019, p. 54). E o linguista Rodrigo Tadeu Gonçalves (2020), em seu livro *Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento* a define como uma capacidade abstrata do estabelecimento de relações intersubjetivas. Ela possibilita deste modo o processo de significação e representação. Sem a linguagem o ser de fala não saberia como externar seus pensamentos mais íntimos de modo a torná-los acessíveis, construtivos e compartilhados pelo conhecimento como um todo.

A concepção de linguagem acima descrita pauta minha prática no PROFLETRAS. Para Cassirer apud Gonçalves (2020, p. 216), “a linguagem o mito, a arte, a ciência são modos diferentes de constituição do real que operam através de símbolos”. Desse modo, ele vai além de Kant e de Humboldt e ultrapassa o dualismo entre mundo objetivo e subjetivo. Para Cassirer, “não há mundo objetivo: o conhecimento não reflete um mundo objetivo independente dele, mas antes, o *cria*” (2020, p. 216). Desse modo, pensa-se no papel ativo da linguagem e em sua construção tanto do conhecimento quanto do pensamento e “em última instância da realidade” como afirma Gonçalves (2020, p. 217).

Para mim a linguagem pode favorecer o pensar por si mesmo. Quando se trata de leitura ou de qualquer outra habilidade a ser desenvolvida, a minha concepção de linguagem se pauta na explicitação do íntimo da visão de mundo de quem lê, trata-se da compreensão das leituras diversas, sejam as de textos formativos-literários, ou dos

informativos. Enfim, a linguagem propicia “novas ligações entre a experiência íntima, subjetiva, e o construto objetivo resultante das atuações criativas individuais (...)”. Gonçalves (2020, p. 219).

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

A linguagem, a sociedade e a escola deveriam manter uma relação estreita entre si e de cooperação. Essa tríade pode ser vista como um fio condutor para a constituição humana em evolução. Assim, na escola, a linguagem está presente e deveria abranger e fortalecer as construções de conhecimento de cada indivíduo. Tais construções são desencadeadas durante o ensino-aprendizagem de toda forma de saber. É ainda na escola, nesse espaço social, que o ser de linguagem aprende a mensurar a sua vida e a do seu mundo íntimo, como também a vida e o mundo dos outros que estão ao seu redor. Na escola, o aluno tem possibilidade de ampliar cada vez mais sua linguagem pelos saberes adquiridos a fim de que ele possa tomar consciência da necessária construção de pensamentos que geram ideias e por sua vez, mudanças.

A relação *exata* entre linguagem, sociedade e escola para mim, é inexistente. Há no entanto, certa aproximação pálida da compreensão dessa relação. Por isso, a linguagem favorece a existência da experiência humana e possibilita descrição desta existência por uma narração daquilo que se vive. A linguagem transforma esses sentimentos vividos em palavras, e nesse caso, ela apresenta grande poder simbólico. Deste poder nasce o mundo íntimo de cada indivíduo que se estrutura com os outros e consigo próprio.

Esse mundo individual é o mesmo que chega em nossa sociedade que é por sua vez, formada por cada indivíduo, constituída de múltiplos eus. Quanto mais uma sociedade utiliza a linguagem de maneira ativa, criativa e sensível mais essa sociedade pode ser próspera. Entendo que toda sociedade é constituída de seres que utilizam a linguagem de diferentes modos através de uma língua conforme eles

entendem. Assim, a relação entre linguagem, sociedade e escola é de tensão mais ou menos intensificada entre si.

3. *Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?*

Avalio negativamente no sentido dessa relação se fazer esmagadora de esperanças. Explico-me. Por um lado, por ser de contrasenso porque apesar de se estar em uma sociedade dita moderna e tecnológica, as informações são também conflituosas oscilando entre o verdadeiro e o falso. Por outro, apesar de os meios de comunicação, as informações circulantes de forma serelepe, do avanço, não só das ciências, mas também da tecnologia, fica-se muitas vezes a desejar sobre o que se pretende alcançar no tocante aos pólos políticos-linguísticos, culturais e sociais da linguagem.

A relação entre linguagem e política sempre existiu de forma mais ou menos tensa. De fato, muitas vezes mais tensa do que consensual. O mundo ocidental majoritariamente dividido em quatro línguas, dividido pelo inglês, francês, espanhol e português faz refletir sobre o caso. Atualmente, a linguagem 'regida' pela política, nos faz falhar como outrora. No entanto, essa relação é para ser pensada, analisada e avaliada, não subestimada ou negligenciada, porque independentemente de como a linguagem é concebida e quanto mais ela estiver ao alcance global, mais tensões e dissensões, descobertas e evolução haverá. Na verdade, mesmo que eu avalie negativamente a relação linguagem e política no século XXI, eu não perco de vista o que de fato importa: é que o ser de linguagem, **nunca** deve parar de pensar.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Vínculos bem estreitos como um percurso para fazer o aprendiz pensar por si mesmo. Pois, toda prática que não leva à construção de si, à promoção de teses, antíteses e sínteses de temas tratados em

disciplinas, engana quem ensina e quem aprende. Quando se pensa em sujeito no âmbito do conhecimento e da escola, e não mais, por exemplo, em atores sociais como pretendem os escritos sobre direcionamentos curriculares da escola, a saber, a BNCC, essa diretriz para o ensino-aprendizagem, não vê sujeitos, mas atores sociais. Ora, que construção de sociedade se pretende com atores sociais?

A opção do termo *sujeito*, em detrimento ao sintagma *ator social* parece humanizar a relação entre os pólos 'conhecimento e escola' reconhecendo o Ser cuja a sua singularidade é levada em conta. Este, geralmente, terá liberdade na escola e em seguida na sociedade, porque poderá utilizar a linguagem com toda sua capacidade.

Se uma sociedade intenciona à criação de atores sociais para nela interagir, essa sociedade está fadada a uma interação minimizada, pelo fato de o ator social, geralmente, utilizar a instrumentalização da linguagem. Ele se contenta em realizar tarefas sem pensar muito nelas. O ator social é um ser obediente às ordens dos interesses de um outro ser que já pensou por ele, que já criou por ele, que já usufruiu no lugar dele a beleza plena da linguagem. Este ator social é um mero executor de tarefas. Para isso, nem precisa pensar. Nesse aspecto de utilização mais limitado da linguagem, como fica a questão de conhecimento?

É pensando no sujeito em si, que uma sociedade humaniza de forma responsável o ser. Desse modo, o conhecimento é construtivo, é criativo, é inovador e um meio de autodirecionar, de autopolicar e fazer com que o sujeito se torne alguém, um alguém que conte para a sociedade. A escola que vê o aluno como um sujeito, e não como um mero ator social, respeita sua individualidade abrindo possibilidades para desenvolver conhecimentos que serão apropriados pelo aprendiz. O vínculo que eu concebo entre sujeito, conhecimento e escola é estreito e fortalecido porque o sujeito é a ponte entre a escola e o conhecimento.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Quanto aos pesquisadores internacionais, eles são responsáveis e sérios indubitavelmente. No entanto, me questiono sempre, no que diz respeito a esses teóricos e pesquisadores que têm um campo diferente do nosso, se com suas descobertas vinculadas às suas realidades sócio econômicas deles podem ser eficazes para nós. Por mais que sejam brilhantes, essas teorias servem efetivamente para nós tal e qual, ou devemos adaptá-las às nossas realidades? E quando o fazemos, destorcemos tais teorias a ponto de os próprios autores as desconhecerem?

Se pensarmos em uma experiência vivida na Finlândia, por exemplo, no âmbito escolar, devemos replicá-la tal e qual, do mesmo jeito que aconteceu por lá? Tenho minhas dúvidas. Por isso, acredito que devamos colocar as teorias em prática sempre, testá-las para assim formulá-las e adaptá-las ao campo pesquisado. Um exemplo disso é a referência feita e muitas vezes da mesma forma entre sucesso ou fracasso escolar na França e no Brasil. Pode ser igual? O que acontece lá acontece aqui e reciprocamente? Não, partindo do ponto que a criança francesa que fracassa na escola não está no mesmo contexto político e social que as nossas.

Os pesquisadores nacionais são igualmente responsáveis e sérios disso nada se tem a dizer. Eles podem trazer alimentos teórico-metodológicos para serem igualmente testados, mas ainda assim, o que acontece no sul do Brasil não equivale ao que acontece no norte, no leste ou no nordeste do país. Somos um país gigantesco, um Brasil e vários brasis. Desse modo, as teorias podem e devem ser testadas em nossa realidade, ou como pretende Fabiana Giovani, no chão da escola na atualidade. Enfim, avalio de forma positiva todas as teorias que desencadeiam reflexões sobre as práticas desde que

contribuam para ampliar o conhecimento do *homo sapiens*. Por fim, as práticas devem contribuir efetivamente para resolver problemas e fortalecer pontos enfraquecidos. O aluno visto como sujeito, acolhido por uma escola em que o conhecimento não seja insignificante nem para quem aprende e nem para quem ensina, postulamos como pretende Ausubel, por uma aprendizagem significativa, a única que vale à pena e pode dar sentido à vida.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

A função desses documentos é preconizar diretrizes para o ensino aprendizagem e a avaliação dos conhecimentos escolares. Desse modo, eu avalio positivamente desde que o professor use sua criatividade para ampliá-los, desde que os precise cada vez melhor a fim de que possa transformar a sua prática pedagógica dentro de sua realidade escolar. No entanto, faz-se necessário que o professor utilize a linguagem de forma construtiva e criativa e não apenas para construir atores sociais, meros repetidores de conteúdos prontos.

A liberdade que o professor poderá usufruir no ensino, é a parte que cabe a ele enquanto um sujeito único e singular. Embora os documentos se pretendam orientadores, não se pode ignorar a política que se esconde por trás deles, em transformar o aluno em repetidor de conteúdos. Segundo Tílio (2019, p. 12) “diferentemente dos PCN e das OCEM, que tinham caráter orientador, a BNCC é lei, e, portanto, obrigatória. É esse seu primeiro problema”. A BNCC por exemplo, não vê o aprendiz como sujeito mas sim como um mero ator social. Parece não haver lugar para sua singularidade logo, qual o lugar da diversidade se todos são iguais? Isto não é o maior blefe de todos os tempos? Todos têm que viver, pensar e sentir iguais? Se sim, que tipo de cidadão queremos formar?

Dito isso, avalio que palavras-chave como *autonomia, responsabilidade flexibilidade e resiliência* como afirma Tílo (2019, p. 15) e temos observado que “por trás de um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, parece estar mais interessado em formar cidadãos resilientes para o mundo neoliberal”. (2019, p. 15). Essa intenção é lamentável para se inculcar em espaços onde circulam conhecimentos diversos. Assim, nem a função e nem a avaliação dos documentos citados podem ser de todo positiva cabendo ao mediador de conhecimento, formar apesar de tudo, um **sujeito** para saber viver bem na sociedade em que se encontra.

7. A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?

O curso de Letras no Brasil precisa interagir ainda muito mais com a escola e entender que teoria e prática podem e devem caminhar juntos. Para mim, toda teoria que NÃO serve para a prática, NÃO serve para a vida escolar. Dito isto, o maior desafio do *professor pesquisador* é (re)pensar suas opções teóricas e práticas unindo-as para fortalecer o seu conhecimento e do seu alunado independente no eixo que se encontra. A tomada de consciência que é na Graduação que os futuros professores de línguas e de literaturas vão exercer suas profissões, saber como unir teoria e prática pode ajudar os estudantes de Letras a enfrentar seus estágios com coragem como já o fazem, mas que possam igualmente sentir certa convergência entre o que eles aprendem na universidade e o que vivenciam em seus estágios curriculares.

Recentemente, meu projeto financiado por um órgão internacional tratou a questão árdua da presença e como do texto literário na escola. Um dos pontos de partida deste projeto foram as queixas dos estudantes de Letras sobre sua atuação na sala de aula com esse tipo de texto. Reunimos pesquisadores da França e do Brasil para

dialogar sobre os problemas que vimos em comum e as possíveis soluções para fazer com que o texto literário pare de ser tratado na escola através de seus aspectos apenas formais, estruturais e semióticos. Entendemos que esses aspectos não devem prevalecer sobre a dimensão intersubjetiva que deles inegavelmente desencadeia. Levando em conta essa dimensão estaremos formando sujeitos-leitores autônomos contrariamente aos alunos que respondem a perguntas voltadas para o texto deixando obviamente o sujeito-leitor de fora de seu próprio processo leitoral e receptivo na atividade de leitura.

8. Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?

Com olhos sorrindo de esperanças diversas para melhorias das práticas literárias e linguísticas nas escolas públicas brasileiras. O impacto da formação só terá sentido se houver uma forte relação com o saber. Pensemos então que o impacto seja positivo para o cenário nacional. Por um lado, não estamos formando futuros professores desempregados, pelo contrário, cada estudante do PROFLETRAS está no âmbito de sua formação continuada e todos têm emprego. Por outro, um bom impacto oriundo de uma formação pode ser entendido com a compreensão sobre a relação com o saber que cada estudante possa ter. Em outras palavras, defendemos a ideia de B. Charlot apud C. Xypas e D. Cavalcanti (2020), em seu livro *Da luta pelo saber à construção do êxito escolar – contribuição à Sociologia do êxito improvável*, no que diz respeito aos níveis da relação ao saber, como também a ampliação da relação com o saber proposta por C. Xypas (2020).

Assim, uma formação trará impacto positivo, é o que nos interessa nesse momento, somente se houver tomada de consciência dos sujeitos envolvidos na formação, no tocante à relação ao saber de quem ensina e de quem aprende. Dito em outras palavras, um impacto na formação está estreitamente vinculada à relação ao saber que segundo B. Charlot apud C. Xypas e D. Cavalcanti (2020, p. 45), pode ser compreendida

com níveis de mobilização e Ideal-tipos: 1. os “intelectuais”, como afirma Charlot apud Xypas e Cavalcanti (2020, p. 45), são mobilizados de tal modo que “para alguns (alunos), estudar tornou-se uma segunda natureza, e não conseguem parar de fazê-lo. Encontram-se na classe média e *raramente* (em itálico no texto do autor) na classe popular; 2. os “exitosos”, para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esta voluntariedade, é muitas vezes, o processo dominante entre os alunos [exitosos] do meio popular”; o outro nível é chamado por B. Charlot de “sobreviventes” que são os que “estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte para ter um diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar, e não para aprender, é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos” e por fim, os “alunos completamente perdidos na escola” que “não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca *entraram* (em itálico no texto do autor) na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola”. Ao nosso ver, compreender esses níveis de relação com o saber do professor e do aluno pode trazer certo esclarecimento para relacionar o impacto da formação em questão e a motivação do sujeito em sua formação.

Os estudantes do PROFLETRAS são sujeitos que venceram na escola apesar dela. Cada um deles têm uma história valorosa para contar entre lutas que venceram e desafios que ultrapassaram apesar muitas de um sistema cruel. Como afirmam C. Xypas e D. Cavalcanti (2020, p. 47-48) “[Há] três opções: aceitar seu destino de pobre desempregado que vive na margem da sociedade; se rebelar contra a sociedade injusta e hipócrita com risco de cair na ilegalidade; decidir “se tornar alguém” lutando com a arma que a escola lhe oferece, ou seja, o saber. Nenhum dos três caminhos será fácil, pois cada um inclui perigos e batalhas”. O impacto positivo se define nesses termos de lutas e vitórias. Temos escutado dos estudantes do PROFLETRAS

afirmações do tipo “eu precisava renovar minha prática”; outros dizem “eu já estava muito tempo sem conhecer as novas teorias propostas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”. Cada um deles, a depender sempre da relação com o saber que alimentam e os alimenta, querem contribuir com uma sociedade melhor.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Dificuldades de ultrapassar minha pena, quando um aluno aprovado no PROFLETRAS desiste de fechar o ciclo da formação. Parece ser necessário ainda fazer com que alguns estudantes compreendam a importância e a seriedade do Programa. Há casos de estudantes serem aprovados, eles vêm na primeira semana de aula e depois dizem que não poderão continuar no Programa. Eles estão ali por que motivo na verdade? Não compreenderam que ‘tomaram’ o lugar de outro que poderia concluir.

Quanto às orientações que fiz até o presente momento (sete no total) todas bem sucedidas, sendo cinco sem prorrogações, e apenas duas com prorrogação. Isso também ajuda o Programa a se manter bem. Por fim, quanto ao trabalho com a educação em geral, tento entender a fraca relação com o saber de alguns estudantes, sobretudo se estes forem professores!

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

O grande compromisso do PROFLETRAS é manter a qualidade do Programa com profissionais de ponta, e seu objetivo de formar Mestres já empregados. (a Europa está cheio de Mestres desempregados).

Em se tratado de desafios, guiar os mestrandos na descoberta de seus potenciais e continuar a favorecer meios científicos para melhoria do

ensino-aprendizagem das escolas públicas atuais. E ainda em se tratando de desafios, promover melhorias nas condições de reconhecimento do próprio Programa junto aos órgãos governamentais e estaduais para o que estudante do PROFLETRAS possa ter um bom desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. Linguagem. *In: Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.* (Org.) Paulo Greiger, Rio de Janeiro: LEXICON, 2011, p.859.

EVERETT, Daniel L. Os primeiros hominini. *In: Linguagem: a história da maior invenção da humanidade.* (Trad.) Maurício Resende. São Paulo: Editora Contexto, 2019, p. 29-57.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. *In: Linguagem – atividade constitutiva teoria e poesia.* (Orgs.) Eglê Franchi e José Luiz Fiorin, São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-74.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. O aspecto criativo e relativismo: o papel ativo da linguagem em Ernst Cassirer. *In: Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento.* São Paulo: Editora Vozes, 2020, p. 215-219.

TÍLIO, Rogério. A base nacional comum curricular e o contexto brasileiro. *In: A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (Orgs.) GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de. São Paulo: Pontes, 2019, p. 7-15.

XYPAS, Constantin ; CAVALCANTI, Dilson. Relação ao saber, êxito escolar e ascensão social: articulações e recontextualizações teóricas e metológicas. *In: (Orgs.) Da luta pelo saber à construção do êxito escolar – contribuições à Sociologia do êxito improvável.* Curitiba: CRV, 2020, p. 35-61.

The background is an abstract composition of layered, textured shapes. A large, circular, textured blue shape is positioned in the upper left quadrant. The rest of the image is filled with overlapping, textured areas in shades of green and yellow, creating a sense of depth and movement. The overall style is painterly and expressive.

REGIÃO NORTE



Ediene Pena Ferreira

PARÁ

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.043.85-106

Ediene Pena Ferreira

Professora associada da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa

Email: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará – UFPA, (1996).
Mestrado em Letras: Linguística – Universidade Federal do Pará – UFPA, (2001).
Doutorado em Linguística – Universidade Federal do Ceará – UFC, (2007).
Pós-doutorado em Linguística – Instituto de Linguística Teórica e Computacional – Iltec, (2014).

Tempo no magistério superior: 23 anos

Áreas de interesse: Funcionalismo, Sociolinguística, Ensino de gramática.

Publicações relevantes

PENA-FERREIRA, E.; LIMA, L.S. Gramática, funcionalismo e ensino de língua. **Revista de Letras**, v. 2, p. 1-19, 2019.

CHAIBE, MARIA EDUARDA DOS SANTOS ; PENA-FERREIRA, EDIENE. A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Exitus**, v. 8, p. 358-385, 2018.

PENA-FERREIRA, EDIENE. Gramática e cognição: uma análise dos verbos chegar, querer e resolver. **Revista Entrepalavras**, v. 8, p. 45, 2018.

PENA-FERREIRA, E. Metáfora e gramaticalização: um estudo do verbo chegar. **Veredas** (UFJF. Online), v. 15, p. 1-11, 2011.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

“Vida toda linguagem”, já dizia Mário Faustino. Impossível imaginar o homem sem essa característica que fez da espécie *sapiens* a dominante no Terra. Por ser tão fundamental ao homem, a ponto de o caracterizar, a linguagem esteve no centro de estudo de diversas ciências. Na linguística – ciência que estuda a linguagem humana – esse tema sempre esteve no centro dos debates.

Para falar sobre linguagem, trago à baila dois grandes mestres, João Wanderley Geraldi (1985, p.34) e Luiz Carlos Travaglia (1997, p. 21-23), que resumem as três concepções dominantes de linguagem: a) linguagem é expressão do pensamento; b) linguagem é meio de comunicação; c) linguagem é uma forma de interação. Entender linguagem como expressão do pensamento é compreender que esta apenas traduz o que se passa na nossa mente, de forma que, se um sujeito não se expressa bem, é porque não consegue organizar com precisão e coerência seus pensamentos.

Muito presente em livros didáticos, quando estes traziam a chamada teoria da comunicação, a concepção de linguagem como meio ou forma de comunicação se apoia em um conceito de língua como código, como um conjunto de signos que, combinados por meio de regras, é capaz de transmitir mensagens. Emissor e receptor estariam polarizados, ligados por uma mensagem transmitida e recebida automaticamente.

Por mais interessantes que possam ser, essas concepções são redutoras considerando o poder da linguagem. Sendo assim, a linguagem é vista como forma, lugar, instrumento de interação, porque mais que expressar o pensamento ou transmitir uma mensagem, agimos sobre, influenciamos, manipulamos, criticamos, elogiamos, transformamos o outro.

Essa terceira concepção caracteriza a visão de linguagem da abordagem linguística a que me filio: o funcionalismo. A linguagem é um poderoso instrumento de interação que serve a uma variedade de propósitos, não é um fato isolado (PRIDEAUX, 1987 *apud* NEVES, 2006, p.16). Neves (2012, p.34-35) diz que os estoicos tentando buscar regularidades na língua acabaram descobrindo que a linguagem tem caráter indeterminado, adaptável e sempre emergente.

É essa nessa inconstância da linguagem que a língua se revela, pois língua só é língua na linguagem. E assim sendo, a língua não pode ser vista como sistema fechado e acabado, pois é constituída de um código não totalmente arbitrário, mas como uma estrutura maleável sujeita às pressões de uso. Língua é um eterno fazer-se, uma vez que é o reflexo do próprio homem.

Essa visão de língua e linguagem vem sustentando minha prática como docente. A fluidez da linguagem precisa ser vista e reconhecida na sala de aula e substituir a ideia engessada de que a linguagem está pronta e alheia ao sujeito falante. Essa reflexão está presente nas orientações realizadas por mim no Profletras. Figueiredo (2016) aplicou, em sala de aula, a proposta de Castilho (2014) de trabalhar a língua falada, instigando o aluno a ser um pesquisador da linguagem e o inserindo no seu processo de formação. Soares (2016), utilizando a metodologia da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, realizou uma experiência didática de aplicação metodológica de ensino-aprendizagem do português por meio de textos, enfatizando a refacção textual.

Marinho (2017) elaborou um projeto de intervenção para discutir variação linguística e investigar se essa proposta mudaria a concepção de língua dos alunos. Como resultado, percebemos que os alunos reconheceram o fenômeno da variação como elemento natural da língua, e passaram a ter respeito linguístico diante de formas tidas como estigmatizadas pela tradição gramatical. Queiroz (2018), ao aplicar em sala de aula a proposta elaborada por Marinho (2017), viu seus alunos

da cidade de Itaituba adquirem consciência linguística ao mudarem sua concepção de língua e de linguagem.

Uma das lições que procuro passar é que cada professor de língua portuguesa precisa ter muita consciência da concepção de linguagem que vai levar para a sala de aula, pois é esta concepção que permeará as atividades da classe.

2. *Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?*

Para estabelecermos a relação entre linguagem, sociedade e escola, precisamos, inicialmente, discutir a relação entre linguagem e sociedade. Não existe sociedade humana – pelo menos não conhecida até então – sem linguagem. Da mesma forma, não existe linguagem sem sociedade. A condição de existência de uma língua são as relações que se estabelecem no seio social; por sua vez, a sociedade só se constitui como tal mediada pela linguagem. Não há relação hierárquica entre linguagem e sociedade, mas uma influência mútua, uma interdependência, um espelhamento.

Se a sociedade é altamente diversificada, a linguagem também o será. Quanto mais estratificada socialmente for a comunidade linguística, mas diferenças teremos na língua que caracteriza essa comunidade. Vejamos o caso do Brasil. Lucchesi (2015) aponta algumas características de nosso país, que devem ser levadas em consideração quando debatemos a relação língua e sociedade: o Brasil ainda é um dos países mais desiguais do planeta, criando uma sociedade caracterizada pelos extremos. De um lado, uma elite com privilégios sem limites; de outro, uma classe de milhões que vivem no abandono e na pobreza. Os trabalhadores assalariados são explorados para manter o privilégio e a concentração de renda de uma classe, gerando uma divisão socioeconômica no país.

Além disso, a tradição escravocrata deixou marcas indeléveis na nossa sociedade. Negros e pardos compõem a maioria da população

carcerária, da favela e das periferias e continuam sendo vítimas de violências físicas e simbólicas. Sobre isso, Lucchesi (2015, p.22) diz que,

Se a divisão da língua espelha a situação atual do país, as raízes dessa clivagem linguística são, contudo, mais profundas e alcançam os primórdios da história nacional, relacionando-se diretamente ao processo social que esteve na base de todo o projeto social colonial português na América: a escravidão. (...) Essa violenta divisão original da sociedade brasileira deu ensejo a um fosso linguístico entre a língua do colonizador e as centenas de línguas faladas por indígenas e africanos.

Esse retrato social destacado por Lucchesi (2015), infelizmente, ainda é muito atual. A sociedade brasileira é estratificada e essa diferença se faz perceber na linguagem. Ainda de acordo com Lucchesi (2015, p.22), *a língua é a grande cidadela ideológica da elite brasileira*. Língua é poder e dominação. Numa sociedade muito estratificada como a nossa, somente uma pequena parcela da população acaba tendo acesso à educação formal e, por conta disso, à normatização linguística, aumentando o estigma sobre a linguagem de todos que são excluídos do universo da cultura letrada.

E como a escola fica nessa relação? Para Magda Soares (1993), a escola transforma a linguagem de um grupo em saber escolar legítimo, impondo-o aos demais grupos. Nesse caso, a escola acaba funcionando como uma força mantenedora, e por isso discriminatória, das diferenças tanto sociais quanto linguísticas. Então qual seria o papel da escola considerando a relação linguagem e sociedade?

Quando fazemos críticas ao dizer que a escola legitima a forma de falar de uma classe dominante como se fosse a própria língua, não estamos querendo dizer que a escola não deva se preocupar com a normatização linguística. O que queremos dizer é que a escola deve ser o lugar de respeito às variedades linguísticas que caracterizam a nossa sociedade. Desconsiderar outras variedades em detrimento de uma é desconsiderar o falante. Mas esse mesmo falante pode encontrar na

escola um lugar de aceitação e de transformação. Transformação não no sentido de mudança de classe ou de variedade (a propósito, dizer que dominar a norma padrão é um meio de ascensão social para mim é uma falácia), mas uma transformação no jeito de olhar o mundo, de se perceber nele e de conhecer mais da língua, pois, como diz Britto (2017, p7), é um equívoco supor que *a língua de todo dia é toda a língua*.

Se a língua é constituída por múltiplos usos, há alguns desses usos que são dominados naturalmente pelo falante, em suas relações sociais do dia a dia. Mas há outros que ele só terá acesso por meio da educação formal. E sim, cabe à escola apresentar, aos alunos, esses usos, pois,

há conhecimentos da língua que não se realizam nas práticas sociais triviais nem se adquirem pela experiência imediata da cultura, mas que resultam da aprendizagem que transcendem o imediato, que se organizam com base na produção intelectual humana e que demandam formas de mais elaboradas para se concretizarem (BRITTO, 2017, p.7).

A escola, embora também seja reflexo de como a sociedade está estruturada hierarquicamente e embora reproduza os efeitos dessa hierarquia social, precisa ser um espaço para se refletir sobre língua e sobre sociedade. Isso implica refletir sobre diferenças, compreendê-las em sua origem e perceber as consequências dessas diferenças no nosso dia a dia.

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

Começo lembrando de Fiorin (2009, 164), para quem linguagem tem uma natureza *intrinsecamente política, porque ela sujeita os que a falam a sua ordem*. Como vimos na questão anterior, não se pode desvincular linguagem de sociedade e como política é um ato social não podemos desvincular linguagem e política. Expressar-se por meio de uma língua, e por meio desta marcar uma posição social, já é em si um ato político.

A língua, que para Roland Barthes (1980, p.12) é a expressão obrigatória da linguagem, é um instrumento de poder e dominação. Quem consegue perceber seus meandros e usá-los sutilmente é capaz de manipular o outro e impor-lhe seu modo de pensar e agir. Lembremos que todas as línguas são constituídas social e historicamente, refletem, portanto, a organização dessa sociedade, incluindo aqui pensamentos e comportamentos, uma vez que à toda linguagem subjaz uma ideologia.

Em termos gerais, vamos lembrar de expressões que eram muito usadas até certo tempo, mas que hoje são evitadas, por não refletirem mais – ou pelo menos em parte – o modo de pensar da sociedade. No âmbito da fraseologia, destacamos algumas expressões racistas, como: *a coisa está preta, parece preto, serviço de preto, não sou tuas negas, da cor do pecado*. Esses termos eram naturalmente utilizados sem a percepção de que estavam atingindo frontalmente uma raça. A partir do momento em que o movimento negro passa a reivindicar seus direitos, exige também respeito por meio da linguagem, termos como esses passam a ser considerados racistas e, por isso, evitados, por não serem politicamente corretos.

Em termos mais restritos, podemos fazer um exercício de pensar a linguagem considerando uma abordagem político-partidária. No século XX, o grande embate político brasileiro, a meu ver, envolvendo o jogo da linguagem foi o célebre debate, em 1989, na Rede Globo de Televisão, dos então presidentiáveis Fernando Collor de Mello e Luís Inácio Lula da Silva. O primeiro, sempre muito polido e cuidadoso ao falar, demonstrava toda formação de quem teve acesso a melhores escolas. Corpo sempre ereto, terno claro apumado, rosto imberbe, olhar confiante, pronunciava cada frase como se estas tivessem sido milimetricamente pensadas e ensaiadas. O segundo, voz arrastada, terno escuro, barba farta, utilizava espontaneamente formas do nosso português popular. Além de outros fatores que não nos cabe julgar aqui, posso dizer que a linguagem influenciou o resultado da eleição.

Nos dias de hoje, foco da pergunta, a linguagem continua exercendo um papel importante no cenário político. Seguindo a polarização – um pouco equivocada porque redutora – temos os grupos de esquerda e de direita, que se caracterizam muito pela linguagem, refletindo, por meio dela, o que acreditam, como se comportam e o que defendem. O que ocorreu no Brasil nas últimas eleições é uma tendência do que vem acontecendo no mundo. A linguagem, maciçamente, foi utilizada mais para desinformar do que para informar. E nesse jogo ganhava quem, pela linguagem, convencesse melhor a população. Houve uma expertise tão grande que histórias absurdas tornaram-se verdades incontestes.

Como dizia o Velho Guerreiro³: nada se cria, tudo se copia. As informações falsas tomadas como verdadeiras, que passaram a ser conhecidas como *fake news*, não são nenhuma novidade, principalmente na esfera política. Paul Joseph Goebbels, fundador e líder do Ministério do Esclarecimento e da Propaganda do nazismo, criou a célebre frase “uma mentira repetida mil vezes torna-se realidade”. Essa prática viria a ser característica do regime nazista que fez, realmente, as pessoas acreditarem na superioridade de uma raça.

Hoje as mentiras se repetem com mais velocidade, pois as mídias e redes sociais, inexistentes naquele regime, servem de canal para propagação dessa realidade falseada. Felizmente, ainda é possível utilizar a linguagem para informar, esclarecer, mostrar a verdade. Nosso papel como educadores também é esse. É preciso que se faça uma discussão séria e sincera, no espaço escolar, sobre linguagem e poder, apontando, principalmente, os perigos de uma linguagem manipulada.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Acredito que precisamos apertar mais o vínculo entre sujeito, conhecimento e escola. Está afrouxado. De um lado temos o sujeito, do outro o conhecimento e a escola. Digo isso porque, ao que parece, a

³ Abelardo Barbosa, o Chacrinha, conhecido como Velho Guerreiro, parodiava Lavoisier (nada se cria, tudo se transforma), ao dizer que na televisão nada era original.

ideia que se tem de escola é a de um lugar onde reside o conhecimento e quem chega à escola é desprovido desse saber. Estou considerando aqui o sujeito como o aluno e, algumas vezes, o professor, que é mais uma engrenagem na manutenção de uma organização escolar do que propriamente um partícipe desta.

Necessário se faz questionar o conhecimento. Ele não é algo pronto para ser empacotado e entregue pela escola. Ele precisa ser construído, e mais, ele precisa ser descoberto. Se a escola funciona como o *delivery* do conhecimento, o aluno deixa de exercer seu papel de sujeito. O aluno-sujeito deve questionar, refletir, descobrir e construir esse conhecimento com a e na escola, e não ser apenas um receptáculo.

Um exemplo. Nas aulas de língua portuguesa, assim como nas demais disciplinas, o currículo está pré-estabelecido. A escola diz o que o aluno deve aprender naquela série, naquele bimestre. Não se pergunta o que o aluno precisa aprender. Um diagnóstico inicial é sempre útil. Solicitar aos alunos um texto – pode ser um resumo de algum texto lido e discutido na sala de aula – pode revelar ao professor, o que, de fato, precisa ser ensinado. Qual a carência da turma. Se os textos mostram que o aluno tem dificuldade em usar a vírgula, é preciso ensinar pontuação, mesmo que esta não conste no planejamento do bimestre. É a necessidade da turma que precisa ser trabalhada. O conteúdo a ser ensinado precisa vir de dentro para fora e não imposto por um currículo, que desconhece a realidade da sala de aula.

Para isso a escola precisa ser aberta e reconhecer no aluno o sujeito do conhecimento. Deve ser um ambiente de exercício da diversidade. E isso implica dizer que a escola não pode mais conceber o conhecimento como algo pronto a ser repassado, mas como algo a ser construído. Outro exemplo. Moro no interior da Amazônia e nossas escolas recebem livros do sul e do sudeste do Brasil, para falar sobre a Amazônia. Isso é um contrassenso. Há uma necessidade de ver a Amazônia pelas nossas lentes, não pelas lentes alheias. Nosso saber,

nossos frutos, nossas plantas são retirados daqui, para retornar como produto a ser comercializado. Parece haver um desprezo por aquilo que não foi institucionalizado, os saberes tradicionais foram marginalizados por muito tempo. Parece ser comum alguém tomar posse desse conhecimento e transformá-lo para não lhe dar a autoria devida. Não estamos sendo sujeitos do nosso próprio conhecimento.

Isso também acontece, porque a sociedade em geral e a escola em particular têm uma visão colonizadora do conhecimento. Ele vem de fora. Sendo assim a escola não abre espaço para questionamentos, os porquês não são bem-vindos, pois parecem questionar o saber do professor, e quando me refiro ao professor estou me referindo à toda organização escolar e à tradição que a construiu. Em relação ao ensino de língua portuguesa, a noção de certo e errado vem provar isso. Estuda-se uma variedade, porque esta é a certa, não havendo lugar para questionamentos. É, porque é! Mas, embora a escola insista nessa visão, isso não é conhecimento, porque a ciência longe de ser certezas é o lugar das dúvidas.

Felizmente, essa crítica aguda que fazemos vem ganhando espaço nas academias e no ambiente escolar. A escola tem sido repensada, o conhecimento tem sido questionado e os sujeitos têm buscado seu protagonismo. É assim que dever ser.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Felizmente hoje temos muitos teóricos que pesquisam e discutem o ensino de língua portuguesa. Embora ainda não haja amplo alcance de tudo que vem sendo debatido na academia, pois o acesso ainda é para poucos, não podemos negar o avanço de trabalhos realizados com o propósito de melhorar o ensino de língua. Ministro a disciplina Gramática, variação e ensino. Posso dizer que há muita coisa boa publicada na área.

Alguns autores acompanham minha prática e a prática de meus orientandos, que estão diretamente no chão da escola. Cito Maria Helena de Moura Neves, maior intelectual, atualmente, da área da linguagem. As obras *Gramática: história, teoria e análise, ensino* (2002); *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto* (2010); *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa* (2017); e *A gramática do português revelada em textos* (2018) são importantes orientações dessa linguista para conhecer concepções de gramática, a história da disciplina gramatical, relação gramática e uso, além de repensar o ensino de língua por meio de atividades de reflexão linguística aplicadas em sala de aula.

Outro teórico que nos auxilia muito na disciplina é Ataliba Teixeira de Castilho. Na *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010), Castilho apresenta, ao final da obra, diversas propostas de pesquisa que o professor pode realizar com os alunos, para descobrir um pouco mais de língua. As propostas de Castilho visam dar protagonismo ao professor e ao aluno. É um exercício interessante e profundo.

Para atividades mais práticas com alunos em sala de aula, Silvia Rodrigues Vieira (2017) tem sido nossa referência. A proposta de ensinar gramática a partir de três eixos (1. Gramática e abordagem reflexiva/metacognitiva; 2. Gramática e produção de sentidos; e 3. Gramática, variação linguística e normas) tem nos parecido bastante promissora. Trata-se de uma proposta muito possível de realização e de aplicação. Isso tem motivado bastante meus orientandos.

Como já mencionei, há muito trabalho interessante sendo realizado, muita gente boa escrevendo para esse público ávido de novidades e de metodologias de ensino de língua – que é o público do Proletras. Claro que cada caso é um caso, metodologias que servem à minha realidade pode não servir para outra. Os caminhos que eu aponto são esses, mas cabe ao professor, que é quem conhece a turma, a escolha da melhor abordagem para sua sala de aula.

6. Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?

É muito importante que a educação seja pensada como política de Estado e é muito importante que os professores tenham uma orientação oficial. Nos últimos 25 anos, os professores tiveram, como instrumento norteador de suas práticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, na minha opinião, foram – e continuam sendo – importantes para a educação brasileira. Neles, encontraram espaço temas antes relegados a segundo plano no ensino de língua portuguesa, como gêneros discursivos, língua oral e variação linguística.

A concepção de linguagem como “atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (BRASIL, 1997, p.21) contribuiu para que o professor de língua portuguesa repensasse sua prática em sala de aula e as atividades feitas com os alunos. A leitura em si dos PCN é agradável e nos auxilia a fazer descobertas sobre a língua e sobre o ensinar língua. Trabalhar na perspectiva USO → REFLEXÃO → USO é um interessante ponto de partida para fazer o aluno construir conhecimento e não apenas oferecer esse conhecimento a ele.

Infelizmente, por motivos que precisam ser investigados, nem todos os professores conseguiram seguir as orientações dos PCNs e a “grande revolução” esperada acabou não acontecendo. Claro que não foi devido ao documento em si, que é bem escrito e explicativo, também não podemos responsabilizar o professor, a questão é mais complexa e muitos vieses precisam ser observados e ponderados.

Ao contrário dos PCN, que são orientações, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é uma normativa. Sem entrar no mérito de que não houve uma discussão ampliada sobre a Base e de que, por isso, parece ser uma imposição de cima para baixo, limito-me

a apresentar pontos que, para mim, não ficaram claros, talvez por limitação minha. 1) idealização do aluno a ser formado; 2) inclusão da Educação Física na área de Linguagens; 3) redução do espaço destinado à discussão de variação linguística.

É desejado e esperado que a educação nos torne seres humanos melhores, com boa formação tanto nos componentes curriculares quanto nas práticas de inter-relação social. Mas acho que a BNCC traz uma expectativa idealizada do aluno formado. Este seria alguém com pensamento crítico, ético, sensível culturalmente, criativo, capaz de dominar a comunicação, as tecnologias e cultura digital, ser empático, colaborativo, ter consciência socioambiental e muito mais. Vou citar aqui uma habilidade no campo jornalístico/midiático de práticas de linguagem – 6º ao 9º ano:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BNCC, 2017, p.141).

De fato, as habilidades apresentadas estão muito de acordo com o mundo midiático em que vivemos, mas que suporte professor e aluno terão para que isso seja, de fato, realizado? Que conhecimento o professor tem sobre criação de *vlogs* e *podcasts*? Em algumas escolas, acredito que essas habilidades possam ser desenvolvidas, mas serão poucas.

Do ponto de vista estrutural, a BNCC apresenta o ensino fundamental estruturado em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A área de Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Sob meu ponto de vista, falta justificativa epistemológica

para a inclusão da Educação Física na área de Linguagens. Não sou convencida pela explicação da chamada “linguagem corporal”.

Outra questão é o pouco espaço dado à discussão do fenômeno de variação linguística. Enquanto nos PCN, a variação tem certo protagonismo, na BNCC, o fenômeno é citado timidamente. Não é possível trabalhar língua desconsiderando uma de suas principais características – a variabilidade. Acho que, dada a importância para compreensão do sistema linguístico e para educação linguística, o fenômeno deveria ter mais espaço. Há muitos detalhes que precisam ser discutidos na Base.

Em certa medida tanto PCN quanto BNCC servem para dizer o que o professor deve fazer, não como o professor deve fazer. Este último é o questionamento mais feito pelos docentes. Mais do que ensinar, a metodologia para ensinar precisa estar em discussão. Felizmente, a discussão vem avançando. Não há uma resposta, pois cada turma é uma realidade diferente, mas algumas respostas já podem ser ouvidas.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

É difícil fazer uma avaliação generalizada. Vou-me ater à realidade mais próxima a mim. Primeiro quero dizer que sou uma apaixonada pelo curso de Letras. Amo estudar linguagem. A língua – sua aquisição, desenvolvimento, forma, usos – é algo extremamente complexo e, por isso mesmo, fantástico; e a literatura é a maneira mais sofisticada de usar a língua. Isso torna Letras um curso importante e completo. O estudante passa a ter uma visão crítica da realidade, que nem todos os cursos oferecem.

Avaliar a formação do professor pelo curso de Letras requer que muitos fatores sejam ponderados. Primeiro é a chamada crise

das humanidades. Os cursos da área de humanas, especialmente os cursos de licenciatura, vêm sofrendo desgastes nesses últimos anos. Isso muito se deve à desvalorização social do profissional formado por esses cursos. Os cursos de licenciatura não têm status social, por isso acabam sendo pouco atrativos.

Devido à grande competição nos cursos de mais prestígio, como Medicina, Direito, Engenharia, muitos recém-formados no ensino médio acabam buscando os cursos de licenciatura. Quando chego a uma nova turma de Letras, pergunto quem gostaria de ser professor. Poucos respondem afirmativamente. Alguns veem Letras como um curso que vai capacitar para alcançar outros cursos, como Comunicação Social e Jornalismo. Outros chegam a dizer taxativamente que não querem ser professores. Mas fatalmente o serão, porque o mercado de trabalho absorve, ainda em grande quantidade, esses profissionais. E é aí que está o X da questão.

Os alunos que ingressam no curso de Letras, conscientes de que se tornarão professores ou que já têm alguma experiência na sala de aula aproveitam mais o curso. Para eles, principalmente para esses últimos, o curso faz sentido. As noções de fonologia, morfologia, sintaxe ajudam a compreender a língua e a atuar na sala de aula. Diferentemente, para outra parte da turma, que está no curso de Letras “por acaso”, esses conhecimentos não são tão bem compreendidos, e isso fará falta quando estiverem em sala de aula. Esses terão mais dificuldades. Podemos perguntar, a sua formação foi boa?

Outro ponto que deve ser considerado, e aqui minha crítica é às universidades, é o fato de que muitos cursos de licenciatura terem caráter de bacharelado. Há uma rica e profícua discussão teórica, mas sem a relação necessária com a prática. Às vezes temos excelentes estudiosos, mas péssimos professores, porque a profissão exige muito mais do que saber um assunto; exige saber repassar ao outro de forma clara e eficiente esse assunto. A sala de aula será a prova de fogo! O

grande laboratório. Mas até acertar, já se errou muito. Ouço muitas queixas dos alunos que não conseguem perceber a relação entre teoria e prática. Mas, às vezes, o professor – nos cursos de Mestrado e Doutorado – também não foi formado para fazer essa ponte.

Já tenho alguns anos de experiência no ensino superior, e às vezes comparo o nível de exigência de quando comecei a trabalhar na universidade com o de agora. Sem dúvida, já exigi mais dos alunos, talvez até por insegurança da principiante que queria mostrar serviço. Há felizes exceções, mas observo que os alunos que hoje chegam ao terceiro grau ainda trazem muitos problemas de escrita e de interpretação, decorrentes de uma formação regular dos ensinos fundamental e médio. Quatro anos de curso acaba sendo pouco tempo para preencher as lacunas dos níveis anteriores e preparar o futuro professor de português.

O maior desafio, tanto do professor da universidade quanto do aluno que está se preparando para a vida de docência, é aliar eficientemente o conhecimento científico à prática da sala de aula. Essa relação é importante para que o professor recém-formado não reproduza velhas práticas que tanto foram criticadas no banco da academia. Alia-se a isso o fato de a docência ser uma profissão bastante exigente e desgastante. Nos ensinos fundamental e médio da rede pública, as salas têm, em média, quarenta alunos; e o professor, para melhor sua renda, precisa aumentar a carga horária. Isso implica trabalhar com muitas turmas, numa sobrecarga de trabalho, que, na maioria das vezes, impede esse professor de pesquisar para preparar sua aula e, principalmente, de continuar estudando.

Por isso considero o Proletras tão importante para a formação do professor. O programa veio suprir as deficiências do curso de graduação e tem um público mais amadurecido. O aluno, que também é professor, agora tem uma motivação real. Os problemas encontrados na sala de aula tornam-se o problema de pesquisa e a proposta pedagógica que nasce dá luz ao fazer do professor no chão da escola.

8. Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?

Temos no cenário nacional, segundo um estudo de 2018 do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), que aponta uma distorção muito acentuada na relação idade/ano no ensino fundamental, com 17,2% de abandono na taxa média brasileira naquele ano e, na região norte do Brasil, com a maior taxa de 2,8%, no Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi divulgado em 2018 mostrou que o país não atingiu as metas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nenhum estado atingiu a meta no ensino médio em que o projetado era 4,7 e foi de 3,8.

Isso nos coloca numa posição muito vulnerável e inconstante, carecendo tanto de mais investimentos, quanto de incrementar os investimentos que já estão sendo aplicados por meio dos programas de formação do professor que já estão em funcionamento no Brasil.

Desta forma, com o desenrolar dessas tarefas educacionais desses programas muito já se apontou para os diversos problemas a serem sanados tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, levando a várias discussões e decisões para a implementação de novas medidas diretas à consecução de novos investimentos em educação básica no país. Vale dizer que um aluno bem preparado no limite do bom em língua portuguesa e matemática e, conseqüentemente, em ciências, história e geografia, será um ótimo aluno universitário.

Nessa esteira, o Profletras tem exercido um papel preponderante na tarefa de verificação, observação, discussão e divulgação dos problemas educacionais, assim como, apontando soluções diversas às mais altas complexidades de cada região do Brasil, especificadamente na região Norte do Brasil. O Profletras vem mudando a cara da educação.

Mas a educação precisa ser avaliada a longo prazo. Projetos iniciados recentemente, como é o caso do Profletras, não podem dar resultado imediato. É um processo. Tome-se como exemplo o caso do estado do Pará. Quantos professores apenas com graduação estão na sala de aula? E quantos estão sendo atingidos pelo programa de pós-graduação? Qualificamos, em média, 15 professores por ano. Na maioria dos casos, o professor formado é único na sua escola a ter o título de mestre, e não raro, em toda cidade. Esse professor é a andorinha sozinha tentando fazer o verão. A nossa tarefa não é fácil e o nosso caminho ainda é muito longo. Mas o que já foi caminhado até aqui vai nos preparar para seguir em frente.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Trabalhar com educação é um grande desafio e uma grande responsabilidade. Você está diante de uma turma com 15 alunos. Cada um desses alunos tem 4 ou 5 turmas, com cerca de 40 alunos em cada turma. Tudo que você disser vai influenciar suas vidas. É um efeito em cascata. Por isso a nossa responsabilidade é grande.

O Profletras – como programa de formação de professor – tem algumas particularidades. Uma delas é o fato de o professor cursista não poder se ausentar da sala de aula durante a realização do mestrado. Isso se justifica, porque a sala de aula é o grande laboratório, e os problemas que o professor observa na turma tornam-se mote de discussão no Profletras. Esses problemas serão observados, discutidos, e – por meio de projetos de intervenção, trabalho final do mestrando – buscar-se-ão estratégias de resolução. Como os projetos devem ser aplicados, a ausência do professor cursista da sala de aula impediria o processo de observação – aplicação – testagem – avaliação da proposta.

Mas a necessidade de o professor cursista continuar atuando, a meu ver, configura uma dificuldade do programa. O tempo que o mestrando tem para estudar é reduzido. Isso dificulta nosso trabalho de orien-

tação. Como nem todos os alunos recebem bolsa, não podem reduzir suas cargas horárias, o que gera um acúmulo de trabalho excessivo, pois têm de conciliar a docência com o curso de mestrado. Um curso de pós-graduação exige muita dedicação, empenho e tempo para estudo. No caso do Profletras/Ufopa – e acredito que em muitas unidades do programa – há um agravante. A maioria dos alunos que forma as turmas não mora em Santarém. As nossas distâncias são amazônicas. Há alunos de outros estados, inclusive. Eles enfrentam grandes distâncias em desconfortáveis (e caros) meios de transporte. Viajam no fim de semana, para às segundas e terças-feiras assistirem às aulas do Profletras; e voltam na terça-feira à noite, para, na quarta, já estarem na sala de aula. Que tempo esses alunos têm para amadurecerem as teorias que estão aprendendo?

Ensinar e aprender no meio a todas essas adversidades têm caracterizado nossa prática.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

É inegável o papel do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – no cenário dos programas de pós-graduação brasileiros devido à carência na formação de professores na área de Letras em nosso país. Preenchendo lacunas na formação do professor de português, o programa, desde 2013, vem contribuindo para formação continuada e para melhoria da educação básica. Nosso grande laboratório é a sala de aula do ensino fundamental. É de lá que vêm as angústias e é para lá que vão nossos projetos de intervenção, elaborados com base nas abordagens teóricas e na experiência do professor da educação básica – público alvo desse mestrado.

A Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa aderiu ao programa em 2014 e vem se tornando um polo de formação em toda região norte. Os discentes do programa, em sua maioria, como já dissemos, são de outras cidades e estados do norte do Brasil, o que indica a enorme carência, na região, de cursos de pós-graduação que

discutam o ensino, sobretudo o ensino de língua portuguesa. A grande contribuição do ProfLetras muito mais do que titular professores, tem sido a transformação pela qual passa o professor ao iniciar o curso. É visível que o professor que entra não é o mesmo professor que sai. Essa transformação é refletida na sala de aula. Os trabalhos realizados no programa mostram essa transformação.

O compromisso do Profletras é continuar formando professores qualificados. Nosso compromisso na Ufopa é atender um número cada vez maior de professores, que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino básico nesta parte da Amazônia. Ainda somos muito carentes na formação continuada. São poucos os programas de pós-graduação no norte do país. A Ufopa tem uma grande missão por aqui.

O Profletras, como curso de formação docente, tem por desafio preparar professores de língua e literatura capazes de lidar com os alunos do século XXI. O mundo vem mudando muito rapidamente. As mídias e redes sociais estão cada vez mais presentes na vida de nossos alunos. A sala de aula, de certa forma, compete com toda a inovação, pois nem sempre está preparada para acompanhar essa mudança. O professor precisa assimilar essas transformações, e aliar a tecnologia ao ensino de língua, sem tirar a “novidade” da escola. A escola precisa ser um ambiente no qual os alunos gostem de estar. Um ambiente que emane descobertas. No nosso caso especial, por estarmos no meio da Amazônia, nosso desafio também é fazer com que o aluno se perceba como pertencente a esse ecossistema. Pensar o geral, sem se desprender do local, tanto no que se refere à cultura, à história, quanto à língua e à literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** língua portuguesa. Brasília: MEC: 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRITTO, L. P. L. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. In: LIMA, A. F.; NASCIMENTO, M. de F. **Pesquisa, ensino e formação docente** – experiências do Proletras/UFPA. Campinas: Pontes, 2017, p. 7-16.

CASTILHO, A. T de. **A nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIGUEIREDO, J. S. **Ensino de gramática: renovando as práticas escolares e inserindo o aluno em seu processo de formação**. Dissertação de Mestrado/Proletras. Santarém, Ufopa, 2016.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **ALEA**, vol. 11, nº. 1, 2009, p. 148-165.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2011.

MARINHO, C. C. **Trabalhando a variação linguística na escola: uma experiência com alunos do 9º ano fundamental**. Dissertação de Mestrado/Proletras. Santarém, Ufopa, 2017.

NEVES, M. H de M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

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

NEVES, M. H de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

QUEIROZ, J. M. **Ensino de língua em uso: discutindo variação linguística**. Dissertação de Mestrado/Proletras. Santarém, Ufopa, 2018.

SOARES, L. R. P. **Ensino de português por meio de textos: implicações de uma metodologia proposta para ensino de prática de linguagem**. Dissertação de Mestrado/Proletras. Santarém, Ufopa, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. <<http://repositorio.ufrn.br>>



Luiza Helena Oliveira da Silva

TOCANTINS

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.107-115](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.107-115)

Luiza Helena Oliveira da Silva

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína

Email: luiza.to@uft.edu.br

Graduação em Letras pelo Centro Universitário Barra Mansa - UBM - (1988).
Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF - (1999).
Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF - (2005).
Estágio pós-doutoral em sociosemiótica em Paris, com Eric Landowski (CNRS) (2014).

Tempo no magistério superior: 26 anos

Áreas de interesse: Semiótica discursiva; Linguística.

Publicações relevantes

SILVA, L. H. O. Interações, leituras e sentidos em tempo de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. **Estudos Semióticos** (USP), v. 15, p. 31-45, 2019.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Do leitor do trem e outras narrativas sobre o acontecimento da leitura. In: CUNHA, B. R. R.; LIMA, R. S. (Orgs.). **Circulação, tramas e sentidos na literatura**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019, p. 275-290.

MELO, M. A.; SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 35, p. 63-75, 2018.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. M. (Org.). **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental**. Rio Branco: NEPAN, 2017, v. 1, p. 195-211.

1. ***O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?***

Como semioticista, uma primeira distinção que se estabelece é a que se faz entre língua e linguagem. A semiótica se ocupa do estudo da linguagem, considerando-a como um “conjunto significante”⁴ a demandar o estudo de diferentes semióticas, na medida em que diferentes desafios se apresentam em função da linguagem em questão. Por exemplo, como se trata de uma teoria que investiga a significação, podemos tomar como objeto o próprio mundo natural como objeto, sendo ele considerado como uma “macrosemiótica”. Dentre as abordagens que se ocupam desse projeto, encontram-se dentre outros o da semiótica do espaço⁵. Um outro exemplo seria o que envolve o sincretismo entre linguagens, como as que acionam o verbal e o não-verbal, bastante rentável para o campo do trabalho com a leitura na escola⁶.

A perspectiva assumida pela teoria é a de que a significação comporta tanto uma aprendizagem cultural, que nos torna competentes para o uso de línguas naturais e também orienta nossa compreensão do mundo, das dinâmicas sociais, dos textos, o que inclui nossas filiações de natureza ideológica, quanto nossa relação sensível com aquilo que se apresenta a nossa demanda de produção de sentido.

No PROFLETRAS, embora não haja uma disciplina que contemple especificamente essa abordagem teórica, nossos alunos a mobilizam como um dos fundamentos teóricos. Partimos do pressuposto de que, quando se opera no campo aplicado, como o da educação, inevitavel-

⁴ GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

⁵ Cf. trabalhos como: HAMMAD, M; ARANGO, S.; DE KUYPER, E.; POPPE, É. O espaço do seminário. **EntreLetras**, v. 7, n. 2, p. 28 - 59, fev. 2017; LANDOWSKI, E. Regimes de espaço. **Galaxia (Online)**. São Paulo, n. 29, p. 10-27, 2015.

⁶ TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. Textos multimodais nas aulas de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10 - n. 2 - p. 314-336 - jul./dez. 2014.

mente a pesquisa adquira a perspectiva interdisciplinar. Privilegiamos pesquisas que envolvem a leitura na escola, dando atenção especial à busca de estratégias que engajem os alunos no processo de produção de sentido. O professor, nesse caso, medeia esse processo, ampliando saberes sobre o funcionamento das linguagens. Como a teoria concebe que o sentido se faz por abstrações crescentes, as atividades de leitura devem comportar propostas que levem o aluno a privilegiar o texto sobre elementos externos a ele e ir, a partir dos elementos mais concretos do texto (personagens, lugares, acontecimentos etc.) aos mais abstratos. Na perspectiva interdisciplinar, entram em cena os diálogos com estudos em torno dos gêneros discursivos, linguística textual, pragmática, literatura etc., assim como os que dizem respeito à educação propriamente dita.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

São tantas as relações a considerar, a depender do que se privilegia como objeto de investigação... Um texto que acho fundamental para pensar essa relação é o da Magda Soares⁷ e que sempre mobilizo na graduação, no curso de licenciatura em Letras, porque, apesar de tudo que se produziu ao longo das décadas, ainda permanece junto a professores na educação básica a noção da teoria de que o aluno tem uma “mãe errada”, de que a diferença linguística é efetivamente uma deficiência linguística. Essas reflexões ainda ganham dimensões importantes, quando entram em cena estudos sobre os gêneros, concebendo os usos linguísticos relacionados a diferentes esferas sociais, os estudos dos letramentos, as contribuições de Bakhtin...

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

Vou tentar responder com um caso particular. Publiquei ano passado um artigo⁸ em que trato das *fake news* e o que ela traz de desafios para os estudos semióticos. Tradicionalmente, podemos nos centrar

⁷ SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2008.

⁸ SILVA, L. H. O. Interações, leituras e sentidos em tempo de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. **Estudos Semióticos** (USP), v. 15, p. 31-45, 2019.

numa abordagem estritamente textual, considerando os elementos que denunciam tratar-se de distorções, com imprecisões, articulações argumentativas estrategicamente mal elaboradas (como na análise incorreta de dados), elaborações grotescas do ponto de vista do plano da expressão da linguagem visual, adjetivação excessiva e agressiva, generalizações etc. Há, contudo, mais do que isso em questão. Nem sempre, apenas lendo um texto conseguimos identificar pelos elementos internos a sua “falsidade”. As práticas contemporâneas de produção e compartilhamento de textos impõem novas formas de ler, o que traz para nós da semiótica um outro nível de análise, que é o das práticas, que podem ser ampliadas para outros níveis de pertinência, como o das estratégias e formas de vida. Isso tudo tem muito a contribuir para a escola, quando vemos os efeitos das *fake news* no plano da política brasileira e, ainda, no quadro internacional, por exemplo. Precisamos fazer na escola e na universidade um trabalho que leve os sujeitos a serem efetivamente bons leitores, o que implica que sejam também sujeitos éticos: há uma ética de leitura, assim como há uma ética da enunciação. Compartilhar textos falaciosos é uma forma de atuar como co-enunciador, ecoando discursos que interferem negativamente para fragilizar nossa democracia. Diana Barros tem dado excelentes contribuições para isso no campo da semiótica ao analisar os discursos intolerantes e que infelizmente ganharam vulto nos últimos anos. A escola e a universidade precisam andar ao lado de discursos e práticas de respeito e tolerância. Outro aspecto mais amplo é pensar que nossas escolhas relativas aos objetos de pesquisa necessariamente nos alinham a dimensões políticas: o tempo todo devemos nos perguntar para que e quem ervem as coisas que ensinamos, publicamos.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Embora possa ter sido superado por outras discussões da educação, Bourdieu ainda me ajuda muito a ler o que se faz na escola. A escola existe como lugar de consolidação de saberes e percepções

da realidade que interessam à sociedade, mas muito fortemente determinados pelos grupos do poder. Quando a escola começa a se mover e abrigar outras vozes, atravessada por demandas de grupos minoritários, sofre imediatamente sanções. Veja-se o que pretendia o *Escola sem Partido* e todo o movimento conservador que foi feito para alijar do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais e municipais as discussões sobre gênero. Os educadores progressistas são hoje acusados de “doutrinadores”, enquanto Paulo Freire é demonizado. O que vejo em cena é efetivamente um projeto de usar a escola para a doutrinação à direita, com uso de discursos que supostamente defendem a “família tradicional” e que põem o professor como uma pessoa a ser controlada, investigada, denunciada, como um inimigo a ser punido. Há, nesse sentido, um esvaziamento da condição do sujeito, aí considerando tanto alunos quanto professores. Nunca somos “autônomos”, indiferentes à história, alheios à ideologia, mas o que se tem hoje é uma política para esvaziar a condição de sujeito (aquele que pode agir, reagir, contestar, investigar, opinar, produzir saberes etc.) para torna-lo um mero “operador”⁹ (capaz tão somente de repetir, consagrando um saber que é dado como acabado, a escola se aproximando de uma fábrica em estilo fordista). De uma escola democrática, atravessada por diferentes vozes sociais, vemos sua supressão para uma em que só ecoe o discurso monofônico.

5. Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?

Nos estudos linguísticos, identifico a unanimidade do prestígio conferido a Bakhtin. Na esfera do PROFLETRAS, ganham destaque os autores que se dedicam aos gêneros discursivos, com muita adesão

⁹ O termo operador remete à noção de “programação”, considerando um regime de interação e de sentido que se faz pela previsibilidade e repetibilidade. Na programação, há um esvaziamento do sentido e não há lugar para o sujeito. Para pensar essas questões em termos de educação, sugerimos o texto de Landowski: LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de educação. *Revista EntreLetras, Araguaína*, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016.

a proposições de autores como Schneuwly e Dolz¹⁰, aos estudos dos multiletramentos, como Roxane Rojo¹¹. Na literatura, Rildo Cosson¹² parece ser o autor de maior influência quando se pensa as dimensões do ensino, da formação do leitor literário.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Vejo como documentos fundamentais para a educação brasileira. Obviamente, há questões problemáticas e dificilmente não sofreriam críticas, ainda mais considerando a diversidade de abordagens teóricas que se movem para ler essas produções e seus impactos na escola. Do ponto de vista da leitura, vejo que há muito a se consolidar. Parece-me que favorecem uma abordagem de estruturas textuais com vistas à produção textual, seguindo uma tendência mais pragmática, e que se dá atenção apenas aos processos cognitivos. A literatura ganha um espaço específico, o campo artístico-literário, mas é muito frágil do ponto de vista de uma discussão mais profunda, que incorporasse mais contribuições do que foi produzido na área nos últimos anos. A impressão que tenho é de que não foram ouvidos pesquisadores que estudam literatura e ensino.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Ainda vejo a dificuldade que nós, docentes das licenciaturas, temos para pensar que formamos professores para a educação básica. É mais cômodo ficarmos com nossas pesquisas, dando continuidade

¹⁰ SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Marcos Bagno. 2. ed. Campinas, SP: São Paulo, 2010.

¹¹ ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os letramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13 – 36.

¹² COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

a elaborações teóricas de nossa área de investigação, partindo do pressuposto de que os professores em formação imediatamente saberão o que fazer com a teoria que “absorvem” quando estiverem em sala de aula. Também há a ilusão de que basta uma boa teoria para salvar a educação, num reducionismo comum a quem nunca pisou no chão de uma escola. O PROFLETRAS põe a prática como ponto de partida e de chegada e essa experiência nos subtrai do lugar confortável das nossas certezas.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

O impacto positivo é indiscutível. Para começar, foram mobilizados centenas de pesquisadores de universidades públicas para que voltassem suas pesquisas para o ensino. Por mais consolidado que pudesse ser esse pesquisador, ao tornar-se docente do PROFLETRAS teve que redimensionar seus saberes para pensar o campo aplicado. Isso gera um volume enorme de produções e novos saberes, que vão subsidiando propostas pedagógicas. Do ponto de vista dos professores da educação básica, não há outro projeto de formação da envergadura do PROFLETRAS e todo seu alcance nacional. O programa já ultrapassou a formação de 3000 mestres, que adquiriram ferramentas teórico-práticas coerentes com modos mais críticos e reflexivos para ensinar língua e literatura. Enquanto a formação inicial se mostra tímida para atender à escola, o PROFLETRAS a prioriza e esse pesquisador que toma sua própria prática como objeto de investigação não é mais o mesmo.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

A maior dificuldade de orientação se dá pelo pouco tempo que os docentes da educação básica têm para se dedicarem aos estudos. Como necessariamente devem fazer uma pesquisa-ação em sua

própria sala de aula e não contam com afastamento, esse processo é mais difícil para a formação. Dois anos representa uma aceleração muito grande. Há muito para aprender, planejar, executar, avaliar. Outro aspecto é que nem sempre os docentes contam com apoio dos gestores de suas respectivas escolas, o que cria situações penosas, de sofrimento. Além disso, é importante levar em conta que a educação básica é prioritariamente ocupada por mulheres e que, na divisão do trabalho doméstico, são sempre sobrecarregadas. Orientar é assim o desafio de conciliar a dimensão da solidariedade e do afeto às cobranças pela qualidade, pela pontualidade e dedicação.

10. Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?

Penso que nosso compromisso maior agora é garantir a regularidade da oferta do Programa, para isso devendo contar com o grande apoio da CAPES. O Programa se consolidou ao longo dos seus 7 anos do ponto de vista de seu projeto de formação, de sua lógica administrativa, de sua autonomia financeira, de uma gestão colegiada e democrática, com uma dedicação cada vez mais visível de todos os docentes e coordenadores para o sucesso da formação ofertada. Nesta pandemia que estamos atravessando, sem as aulas presenciais, multiplicaram-se os eventos *online*, com uma motivação evidente de todo o grupo. Veja-se o sucesso do *Webnário do PROFLETRAS*¹³. Nosso desafio é poder aumentar o número de vagas, ampliando a oferta para novas universidades e localidades onde ainda não temos o PROFLETRAS.

¹³ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=tpLCitoR0n8>. Acesso em 30 set. 2020.

The background is an abstract composition. On the left, a circular globe is rendered in shades of blue and purple, with a textured, almost painterly appearance. To the right and below the globe, there are large, overlapping areas of bright yellow and vibrant green, suggesting a landscape or a map of a region. The overall style is expressive and artistic, with visible brushstrokes and a rich color palette.

REGIÃO SUDESTE



TRABALHA E CONFIA

Letícia Queiroz de Carvalho

ESPÍRITO SANTO

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.117-125](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.117-125)

Letícia Queiroz de Carvalho

Professora EBTT efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória

Email: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Licenciatura em Letras – Português - Ufes - (1999).

Mestrado em Estudos Literários - Ufes - (2004).

Doutorado em Educação - Ufes - (2012).

Tempo no magistério superior: 15 anos

Áreas de interesse: Literatura e Educação; Linguagem; Formação Docente e Estudos Bakhtinianos.

Publicações relevantes

CARVALHO, L. Q.; PITTA, R. G. D. Bakhtin e Chico Buarque em diálogo no contexto escolar: uma sala de aula carnavalizada? **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v.14, p.1 - 19, 2020.

CARVALHO, L. Q. Dialogismo e Literatura: contribuições para a formação do leitor crítico da Educação Básica. **Percursos Linguísticos** (UFES). , v.8, p.77 - 90, 2018.

CARVALHO, L. Q. A poesia na sala de aula: entre versos e ritmos com Paulo Leminski *In*: **Literatura, linguística e educação**. 1 ed. Veranópolis: Editora Diálogo Freiriano, 2020, v.1, p. 7-355.

JACINTHO, A. L. N.; CARVALHO, L. Q. A sala de professores como lugar de encontro: relatos de uma pesquisa narrativa em educação *In*: **O ensino de letras e humanidades em cena: desafios e perspectivas na educação básica**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 6-312.

1. *O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?*

Diante de um mestrado profissional cujos pesquisadores vivem a realidade do ensino de língua e literatura no cotidiano escolar da educação básica e trazem para o Profletras seus saberes, histórias e um percurso como sujeitos sociais, o qual antecede as nossas pesquisas e atividades, não podemos desconsiderar que nossas experiências concretas de linguagem e interação social no curso precisam dialogar com a pluralidade sociocultural em que esses alunos se incluem.

Portanto, a concepção de linguagem que ancora as nossas relações e práticas pedagógico-sociais no curso relaciona-se a matrizes teóricas que a compreendem como todo e qualquer sistema de signos, a partir do qual os seres humanos produzem sentidos e expressam a sua forma de representar e compreender o mundo e as suas próprias experiências.

Acreditamos na linguagem que não se confunde com o sistema linguístico abstrato, imóvel e descolado do contexto social mais amplo, visto que o ser humano se constitui cultural e socialmente em suas relações com o outro em situações concretas de linguagem em que são chamados a se posicionar sobre questões e acontecimentos da vida com os seus valores, crenças e concepções do mundo que constituem os seus discursos.

A linguagem, pois, integra a formação humana no que tange a sua participação social nas diversas esferas por onde circula como cidadão: família, trabalho, escola, lazer, participação político-social, etc, por meio da interação verbal que se estabelece nessas relações.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

É na vida em sociedade com as suas contradições e desafios advindos da atividade humana de linguagem que vamos constituindo-nos como sujeitos sociais marcados por um tensionamento dos sistemas de valores que traduzem as nossas distintas visões do mundo.

Diante dessas premissas, buscamos em nossas atividades e práticas de pesquisa do Proletras uma abordagem metodológica que não desconsidere o outro como sujeito expressivo e dotado de opiniões e concepções que agregarão novos sentidos a nossa compreensão do objeto que pesquisamos.

Buscamos percorrer caminhos investigativos pautados em pressupostos teórico-metodológicos sustentados pela vertente qualitativa da pesquisa que considera importantes todas as vozes que emergem das nossas interações como pesquisadores, independente das crenças e valores daqueles com quem interagimos.

Além disso, acreditamos que as pesquisas na área da docência e da educação básica demandam técnicas e propostas investigativas que nos aproximam da diversidade cultural e da participação dos sujeitos de forma ativa.

Entendemos que a concepção de linguagem em uma perspectiva interacionista nos solicita também o respeito, o cuidado ético e a necessidade do diálogo com os participantes das pesquisas, considerando-os seres humanos em sua expressividade.

3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?

A partir da compreensão das práticas de linguagem também como caminho para a participação social mais ativa, ressaltamos que o século XXI tem nos exigido uma postura crítica diante da multiplicidade de discursos que têm circulado em nossa sociedade sob os mais variados matizes, ideologias e suportes comunicacionais.

Há que se destacar também a forte presença do universo digital em nossas vidas, principalmente no que tange às redes sociais e ao papel que têm desempenhado como arena discursiva, ao permitirem a circulação de opiniões plurais e contrastantes.

No campo político, a nosso ver, profundamente ligado à vida e ao cotidiano das pessoas, a linguagem tem se pronunciado em muitas situações como um elemento disseminador de inverdades e de formação de opinião pública desprovida de senso crítico e de cientificidade.

Sabemos que não existe neutralidade nos processos comunicativos, pois a palavra vem carregada de um conteúdo ideológico que permeia o mundo dos falantes. Dessa forma, as nossas atividades de linguagem vinculam-se, dentro e fora da escola, às situações da realidade que nos convocam à cidadania, ao posicionamento crítico e ao entendimento da nossa responsabilidade ao nos expressarmos.

Assim, linguagem e política possuem vínculos estreitos, seja por seus aspectos persuasivos, seja pela importância de uma compreensão crítica do mundo, a qual se edifica nas práticas de linguagem e na diversidade de vozes e discursos que precisam se entrecruzar em nossas relações sociais.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

A escola ainda é um locus formativo por excelência, portanto precisa ser valorizada e reconhecida como tal. A partir do conhecimento e da cultura produzida na escola, o sujeito compreende melhor o seu lugar na sociedade e as possibilidades que terá para transformar a sua realidade.

O conhecimento escolar não deve se restringir aos conteúdos apresentados em matrizes curriculares, mas deverá ser construído também a partir das situações sociais que nos desafiam constantemente.

A escola, portanto, precisa reconhecer os diversos saberes que circulam em seu contexto, inclusive aqueles trazidos pelos sujeitos por meio das suas experiências concretas para além dos muros escolares.

Sujeito, conhecimento e escola alinham-se à medida que se integram nas esferas intelectual e social, por meio de um diálogo incessante entre escola e vida, de modo que a relação entre o contexto escolar e as demandas sociais possa efetivamente ocorrer, seja por meio de parcerias entre escola e comunidade, seja por uma postura pedagógica que não se limita à especificidade do conhecimento escolar.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

A escola na atualidade tem nos solicitado matrizes teóricas que reconheçam a pluralidade cultural e a possibilidade do diálogo entre a educação e a sociedade de forma ampla. Temos observado **no campo do ensino de língua** uma afinidade do professor pesquisador com os escritos de Ingedore Villaça Koch, Irandé Antunes, Isabel Solé, João Wanderley Geraldi, Livia Suassuna, Luis Carlos Travaglia, Luiz Antônio Marcuschi, Marcos Bagno, Roxane Rojo, Sírio Possenti e outros.

No campo do ensino de literatura, destacamos os autores Angela Kleiman, Antonio Candido, Benedito Antunes, Eliana Yunes, Helder Pinheiro, João Wanderley Geraldi, Leyla Perrone Moisés, Lígia Cadernatori, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Paulo Franchetti, Paulo Freire, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e outros.

Buscamos destacar aqui as matrizes teóricas que têm se dedicado à interface entre língua, literatura e escola.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Alguns documentos que orientam a prática docente, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular são produzidos em contextos em que há pouco debate e participação da comunidade escolar.

Embora tenham buscado uma concepção de educação um pouco mais aberta às transformações sociais do nosso século, ainda trazem em seu bojo um tom padronizador que tende a unificar os processos educativos, legitimando propostas pouco dialógicas para a formação dos alunos.

A BNCC, porá exemplo, está bastante alinhada ao “Novo Ensino Médio”, proposta pouco discutida e preocupante, visto que se alinha a uma concepção de educação mercadológica e pouco afeita aos diálogos e à participação democrática da comunidade escolar.

Além disso, sabemos que uma educação que prioriza avaliações externas e os seus resultados tende a ver nos documentos oficiais uma possibilidade de controlar os processos educacionais, por meio de planejamentos e orientações muito específicas e pontuais, em sua maioria, distantes das reais necessidades da escola.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

A formação inicial em Letras ainda apresenta algumas lacunas relativas ao campo do ensino e da docência. Nos currículos de muitas universidades ainda são priorizadas disciplinas em cujos debates são ignoradas questões próprias da educação escolar. Desse modo, ao se formar, o professor iniciante tenta transpor conhecimentos acadêmicos

para a sua sala de aula, sem considerar algumas especificidades e adequações necessárias a sua docência.

Além do descaso governamental em nossos dias, a partir do corte de verbas para a educação pública, bem como da desvalorização do professor como um todo, o professor pesquisador na área de Letras ainda precisa lidar com a depreciação das humanidades em um projeto político com forte viés neoliberal e tecnicista.

Pesquisar no Brasil sempre foi e continua sendo hoje, em grau maior, uma tarefa árdua, em que o professor lida com discursos antagônicos à cultura, a sua valorização como profissional e com poucos recursos para viabilizar seus estudos, sua participação em eventos, suas publicações e outros quesitos presentes em sua jornada.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

Em meio a um ambiente hostil à formação docente, pelo qual temos acompanhado uma tentativa de desmonte da escola pública e da pesquisa no Brasil, o Profletras vem se firmando como um caminho potente para o fortalecimento das relações pedagógicas e do ensino de língua e literatura na escola básica, pois ao valorizar a sala de aula do mestrando como cenário de pesquisa onde serão desenvolvidas propostas pedagógicas que serão sistematizadas em forma de produto educacional para outros professores, o Mestrado Profissional em Letras aproxima o mundo do trabalho do mundo acadêmico e consolida a interlocução entre teoria e prática no ensino.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Por não estar desvinculado do momento político brasileiro e por reconhecermos que a formação docente demanda políticas públicas sérias e efetivas, acreditamos que as maiores dificuldades

para atuação hoje no Profletras advêm do cenário social que tem se mostrado desfavorável à educação e às práticas de pesquisa, principalmente na área de Humanidades.

Assim, lidamos com incertezas, redução e cortes de verbas e um clima de vigilância entre os profissionais docentes, sempre vistos sob suspeita em suas práticas, o que tem restringido a liberdade de expressão e a autonomia em seus planejamentos didáticos.

Algumas das nossas pesquisas já têm sentido a restrição, de alguma forma, em relação à escolha de corpus e das matrizes teóricas, além de certa resistência de alguns gestores no que tange aos temas e às questões propostas na prática investigativa.

Portanto, as maiores dificuldades atuais na atuação do Profletras refletem um problema sistêmico e as condições objetivas de docência, ainda bem precárias no Brasil. No entanto, o comprometimento e a qualidade dos professores do programa, bem como uma equipe gestora nacional alinhada às necessidades das instituições adesas, têm sido o nosso porto seguro para lidarmos com as adversidades do percurso.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

O Profletras visa à capacitação de docentes em nível de mestrado profissional, objetivando o aumento da qualidade do ensino dos alunos da escola básica, destacado a ampliação dos seus universos culturais e das suas habilidades de leitura e de escrita em um mundo globalizado que tem trazidos novos desafios a todos nós.

Além disso, a formação docente qualificada reverbera nas práticas pedagógicas como um todo e contribui para o declínio das taxas de evasão e a inovação em sala de aula, a partir de um profissional crítico e responsável que saiba pensar as questões sociais e responder os diversos desafios educacionais do nosso tempo, considerando as práticas de linguagem e de leitura mediadas pela linguagem.



Gean Nunes Damulakis

RIO DE JANEIRO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.126-132](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.126-132)

Gean Nunes Damulakis

**Professor Associado I da Universidade Federal
do Rio de Janeiro – UFRJ**

Email: damulakis@letras.ufrj.br

Graduação em Letras: UFRJ, (2002).

Mestrado em Linguística: UFRJ, (2005).

Doutorado em Linguística: UFRJ, (2010).

Tempo no magistério superior: 9 anos

Áreas de interesse: Fonologia, Variação, Línguas Indígenas, Ensino.

Publicações relevantes

DAMULAKIS, G. N.; PEIXOTO, J. S. Fonologia e Fenômenos Segmentais Identitários. In: Lucas Nascimento, Tana Clemente de Souza. (Org.). **Gramática(s) e Discurso(s): ensaios críticos**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019, p. 115-131.

DAMULAKIS, G. N.; QUEIROZ, V. T. A retomada da vibrante em coda final em ambientes on-line e off-line: a internet influenciou a escrita dos alunos. **Letras & Letras** (UFU), v. 32, p. 64-82, 2016.

DAMULAKIS, G. N. Opacidade da inserção vocálica em contexto de fricativa coronal: o caso de empréstimos no PB. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 15, p. 354-372, 2017.

DAMULAKIS, G. N.; NEVINS, A. I. Entre gramáticas: empréstimos linguísticos e aprendizagem de línguas. **REVISTA LINGÜÍSTICA**, v. 3, p. 5-18, 2017.

1. *O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?*

A linguagem é, em sentido estrito, a capacidade humana para desenvolver língua como meio de expressão. Em sentido amplo, a linguagem envolve uma série de características que integram a capacidade de comunicar e várias maneiras pelas quais ela se manifesta. A ideia que pauta o trabalho com os meus orientandos do PROFLETRAS se embasa predominantemente em seu sentido amplo, uma vez que o objetivo do trabalho com os alunos do Ensino Fundamental, com os quais os mestrandos do PROFLETRAS lidam em sua prática, é proporcionar o desenvolvimento, a partir dessa prática, de suas competências linguísticas e comunicativas. Em outras palavras, a prática com a disciplina de língua portuguesa não pode descartar a visão de língua como ponte para a ampliação de competências comunicativas gerais, nas quais a língua portuguesa está inserida.

2. *Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?*

A linguagem permeia todas as ações humanas, de forma que os seres humanos fazem uso dela de maneira constante. Por ser uma propriedade de indivíduos que vivem em sociedade, a linguagem permeia, por consequência, todas as relações sociais. Por um lado, a escola representa um microcosmo que reflete, de certa maneira, a extensão da sociedade. Por outro lado, à escola também cabe o papel de semear mudanças sociais vindouras. Dessa forma, a escola deve ser encarada como um espaço que, ora sofrendo os impactos da sociedade em sua configuração atual, tem, por outro lado, o poder transformador dessa mesma sociedade. Impactar em transformações necessárias, muitas vezes desejadas pela sociedade, é um dos compromissos da escola, e, sobretudo se considerarmos a universalização do ensino, ampliada nas últimas décadas, essas transformações através da escola têm potencial de grande alcance. Nesse contexto, a linguagem tem um papel

crucial, uma vez que, embora releve em sua tessitura as contradições e as fraturas sociais, bem como a história dos sujeitos e grupos que a usam, também oferece a (única, talvez) possibilidade de ser tanto instrumento mediador dos conflitos quanto veiculador e replicador de ideias e valores, capazes de levar a cabo essas transformações a favor dos indivíduos e grupos que vivem nessa sociedade.

3. *Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?*

A linguagem tem um papel cada vez mais central no século XXI. Com o advento de ferramentas de difusão acelerada de ideias, narrativas e discursos, é importante estar atento ao uso e ao alcance dessa difusão. A tentativa de controle cada vez mais crescente das reações e relações humanas através do uso de linguagens e da língua tem nos tornado propícios à manipulação política e econômica. Os estudos sobre linguagem podem se constituir em um dos mecanismos possíveis (e um dos mais eficientes) para mitigar esse controle. Ao desvelar as características e meandros pelos quais esse controle tenta se processar, os estudos sobre a linguagem são capazes de oferecer aos indivíduos a possibilidade de produzir antídotos contra essa tentativa, muitas vezes velada, de controle.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

O conhecimento construído através de toda a história da humanidade vê, na escola, o palco para a sua divulgação. Por outro lado, a escola não pode deixar de ver os atores desse processo, ou seja, os alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar, como sujeitos. Isso significa que a construção do conhecimento deve não apenas ser relevante para esses sujeitos como também estes devem se sentir produtores de conhecimento, uma vez que este não pode ser concebido como estático, mas altamente mutável e resignificável.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Não é possível pensar em um trabalho na escola sem levar em conta que o trabalho do professor não está desvinculado de sua realidade e da realidade dos alunos que com ele interagem. Dessa forma, é necessário partir dos conhecimentos existentes que os alunos já têm para que o professor possa auxiliá-los na sua formação como sujeitos. Sendo assim, buscar referenciais que embasem a prática em sala de aula é altamente importante. Na minha visão, a concepção freireana de evitar verticalismos na educação é profundamente atual, sobretudo se levarmos em consideração a dinamicidade tão característica de nossa contemporaneidade.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

É muito importante que haja documentos como os PCN e a BNCC para nortear a prática dos professores, de maneira que sua atividade seja referendada em documentos. Os documentos são orientadores e norteadores para os professores (e para os formadores de professores). Como todo material orientador, eles têm a natureza de referenciais, que precisam ter a flexibilidade de garantir ao professor a sua liberdade de cátedra. Todo parâmetro tem seu viés ideológico, mas não deixa de ser um instrumento importante para guiar a atividade docente. Nesse sentido, os PCN foram uma grande conquista. “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental”. A formação do professor não consegue prever em que rede ou sistema o professor irá atuar, sendo essa âncora algo necessário para pensar como essa formação pode contribuir para a sua vida profissional. Como a maior parte dos docentes mestrados que ingressam no PROFLETRAS tem

sua formação anterior à BNCC, o trabalho com esse professor deve manter um diálogo com sua formação e novas expectativas diante da BNCC, por exemplo, apesar do caráter relativamente homogeneizador da Base.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Vemos que a formação do professor não tem preparado para a prática em sala de aula. Essa questão é decorrente tanto de uma inadequação curricular dos cursos de Letras em geral, quanto da realidade heterogênea da nossa sociedade, que dificulta a atualização curricular. É necessária uma formação que pense mais nas habilidades (negociação, construção de alternativas, identificação de problemas etc.) que na transmissão de ideias e práticas cristalizadas. Claro que essa preparação não pode estar embasada na preparação para todas as situações da vida diária de um professor. Sendo assim, é importante pensar em estratégias que garantam ao futuro professor lidar com situações de conflitos com as quais nunca tenha se deparado antes (ou sequer imaginado). Dito de outra maneira, além de levar o professor a sempre refletir as próprias práticas didáticas, é necessário que ele não perca de vista que estará sempre diante de um conjunto de indivíduos, com sentimentos, histórias e expectativas dificilmente previsíveis em sua totalidade.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

A qualidade dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS tem crescido cada vez mais. Se compararmos os primeiros trabalhos com os mais recentes, veremos um amadurecimento significativo na movimentação de recursos metodológicos e no refinamento teórico. Considerando que 1) a formação dos egressos reflete a melhoria de práticas e posturas em sala de aula e 2) que esses egressos se tornam referências em suas redes de ensino e na comunidade escolar,

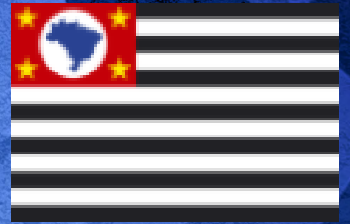
tornando-se muitas vezes multiplicadores de reflexões e discussões ensejadas pela formação no PROFLETRAS, o impacto dessa formação ultrapassa necessariamente o âmbito de indivíduos para alcançar coletividades. Outra face importante do PROFLETRAS é oferecer aos professores-formadores a possibilidade de, através das experiências e das pesquisas de seus orientandos e alunos-professores, repensar sua própria prática na sala de aula do Ensino Superior. Essa reflexão ajuda na formação de novos professores para a Educação Básica.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

As dificuldades são muito mais da ordem estrutural: dificuldade de mobilidade e necessidade de trabalhar a uma distância grande do polo do PROFLETRAS, por exemplo. Se, por um lado, os mestrandos precisam estar em sala de aula para poderem repensar suas práticas (e alimentar os docentes formadores do PROFLETRAS com essas práticas), as secretarias de educação deveriam entender a necessidade de flexibilizar a carga horária (ou mesmo diminuir), sem decréscimo de vencimentos, pensando ser isso uma estratégia para investir da melhora da qualidade de ensino da rede.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

Em linhas gerais, o programa precisa chegar a mais lugares do que chega hoje em dia. Isso significa que sua abrangência para outras IES é algo que poderia abarcar espaços geográficos os quais ainda não alcança. Por isso, a adesão de universidades que ainda não fazem parte do Programa seria uma grande conquista. Outros espaços que devem ser pensados são os institucionais. É preciso termos voz e tecermos diálogos com as secretarias das redes de ensino. É mais que necessário sermos vistos como parceiros. Além disso, ganhar repercussões nos espaços que impactem na elaboração de políticas de educação e na (re) elaboração de currículo de formação dos professores do Ensino Básico.



Luciane de Paula

SÃO PAULO

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Luciane de Paula

Professor Assistente II, lotada na UNESP – Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação (DELLE), Câmpus de Assis e credenciada como docente permanente do PPGLLP Câmpus de Araraquara, além do ProfLetras

Email: lucianedepaula1@gmail.com

Graduação em Letras Português/Inglês, UNESP, (1997).
Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP), UNESP, (2003).
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP), UNESP, (2007).
Pós-Doutorado em Letras pela Université François Rabelais – Tours/França (2011).

Tempo no magistério superior: 21 anos

Áreas de interesse: Análise Dialógica do Discurso – estudos bakhtinianos

Publicações relevantes

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (Orgs). **Bakhtin Inclassificável**. Série de 4 volumes. Campinas: Mercado de Letras, 2010 – 2019.

PAULA, L. de. (Org.). **Discursos em perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PAULA, L. de. (Org.). **Vozes Discursivas**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PAULA, L. de. (Org.). **Semiose verbivocovisual**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

Como estudiosa de preceitos bakhtinianos, compreendo a linguagem como “organismo vivo” (VOLÓCHINOV, 2017), em uso, fundada no solo social e em movimento de embate entre vozes e valores. De acordo com Bakhtin (2015, p. 182),

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Por meio da linguagem, ampla (VOLÓCHINOV, 2013), entendida por mim, a partir dos escritos do Círculo (em especial, Bakhtin, Medviédév e Volóchinov, sem esquecer os demais intelectuais e artistas – como Jakubinskij, Sollertinski, Iudina, Pumpianski, Kanaev, entre outros), como tridimensional, chamada por mim de verbivocovisual (PAULA, 2017; PAULA e SERNI, 2017; PAULA e LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), uma vez que constituída por diversos sistemas de linguagens que compõem, de maneira indissociável, a consciência cognoscível (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2017), semioticamente. A linguagem constitui a mente humana e é o elemento de interação social – concretamente manifesta por enunciados/enunciações (não faço a diferença aqui porque, em russo, como explica Bezerra (2011, em nota de tradução), o lexema é o mesmo e compreendo a arquitetura material do enunciado como a unidade de linguagem a ser trabalhada) que nos diferencia e caracteriza.

Ao entender o discurso como a arena “onde se digladiam os valores sociais” (VOLÓCHINOV, 2017) contrários e contraditórios, em ato de linguagem (BAKHTIN, 2010) – entendida em sentido alargado, por

elementos verbais, vocais/sonoros, visuais, materializados de maneira multimodal ou não – , ele é o elemento privilegiado de concretização de valorações (ideológicas¹⁴), com tonalidades emotivo-volitivas, que reflete e refrata as constituições sociais¹⁵ (também sempre em jogo e movimento), pois, na “cadeia discursiva”, responde, de modo singular, a outros (alteridades) discursos (compostos por valores em harmonia e/ou dissonância) e sujeitos, a partir dos quais o “eu” (as identidades) se constitui(em) e atua(m) no mundo, de forma responsável e ética (BAKHTIN, 2010), de acordo com seus valores (individuais, sempre sociais, uma vez que o sujeito é um ser social, por isso, a linguagem também o é). Conforme Amorim (2003, p. 12),

(...) a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso. E é portanto trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário.

Desse ponto de vista é que a interação dialógica pauta a minha prática social e educadora, tanto quanto de meus orientandos, em suas formações, no âmbito do ProfLetras (assim como na graduação em Letras e no Programa acadêmico que integro) e nas escolas onde atuam, de maneira interventiva, despertando suas consciências acer-

¹⁴ Segundo Volóchinov, “Por ideologia, entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas signíficas.” (2013, p. 138).

¹⁵ Afinal, conforme Volóchinov, “A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.” (2013, p. 157) e Medviédev complementa: “Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual -, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social.” (2012, p. 183).

ca de suas práticas escolares de ensino-aprendizagem, mas também, acima de tudo, acerca de suas práticas sociais, sempre valorativas.

Como já afirmamos em outro texto:

Consideramos o ensino-aprendizagem de língua, calcado na noção de discurso como “organismo vivo” e, por isso, refletimos sobre os gêneros discursivos/textuais na sala-de-aula, uma vez que, na prática, não há aprendizagem sem interação, quando o ensino se pauta apenas numa forma abstrata; e num conteúdo apartado da realidade social, pois ambos se tornam esvaziados de sentido para os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido é que assumimos a aula como acontecimento, ou seja, ato singular que se concretiza em evento único dialógico que deve lidar com a heterogeneidade de posicionamentos em convívio, como ocorre na comunidade (PAULA e GONÇALVES, 2020, p. 45).

Isso modifica seus atos, não apenas como professores-pesquisadores, mas principalmente como sujeitos que agem no mundo, em diálogo com outros sujeitos, diferentes de si, com quem, na sala-de-aula, aprendem e a quem ensinam, sem apagar visibilidades, vozes e valores, mas estimulando saberes heterogêneos, com vistas tanto a cumprir os conteúdos programáticos exigidos pela escola, com base nos documentos norteadores, quanto a estimular equidades entre as diversidades (de gêneros, raças, classes) que habitam a escola e a sociedade.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

Como disse anteriormente, impossível dissociar a escola da sociedade e da linguagem. Sobretudo quando temos em pauta, como mencionei, a linguagem como elemento social por excelência, pois, como afirma Volóchinov, “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*.” (2017, p. 98), uma vez que “todas as ênfases ideológicas, embora feitas por uma voz individual (por exemplo, na palavra) ou por qualquer organismo individual, são ênfases sociais, que pretendem o reconhecimento social [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111). Por meio

da palavra (usada por Volóchinov em sentido alargado, como linguagem), o sujeito interage e se posiciona no mundo.

Bakhtin (2013), ao se voltar ao ensino de línguas, demonstrou o quanto, muitas vezes, a sala-de-aula, do ponto de vista tradicional, é artificial e proporciona, de maneira conservadora, um ensino-aprendizagem aparente, ao abordar a língua apenas em sua estrutura linguística, como num laboratório, apartada do movimento social e propõe que o oposto seja feito. Essa é, também, a nossa perspectiva, como demonstramos, em pesquisas e orientações que culminaram em algumas produções (PAULA, BARISSA E OLIVEIRA, 2019; PAULA e SOUZA, 2019; PAULA e GONÇALVES, 2020; PAULA e ZANDONADI, 2020; PAULA e MILESKI, 2020). A escola (e também a universidade) precisa sair de sua bolha, romper muros e se envolver mais e mais com as questões sociais como forma de inclusão, diversidade, equidade (CHAUÍ, 2018; CASSIO, 2019; MAFRA, 2003).

Nesse sentido é que a relevância de um Programa como o ProfLetras se evidencia, pois proporciona o *link* entre a universidade e o chão da sala-de-aula, tendo em vista as questões de ensino-aprendizagem como mais que conteúdos programáticos ou a língua como um conjunto de regras a serem “decoradas” (e não aprendidas), mas sim como uma maneira de interação que proporciona visões e posicionamentos na vida. Afinal, segundo Volóchinov, sobre a questão da valoração, “somente graças a esta refração das opiniões, avaliações e pontos de vista, o signo é vivo e móvel e é capaz de desenvolvimento” (2013, p. 199).

A escola, desse ponto de vista, é parte da sociedade porque a reflete e refrata (BAKHTIN, 2017), com sujeitos, nas mais variadas posições hierárquicas, de diferentes grupos e classes, com valorações diversas, em interação. E isso deve ser considerado no ensino-aprendizado, pois há diversas habilidades e competências, múltiplos letramentos (ROJO, 2012, 2013, 2015), muitas formas distintas de ensino-aprendizagem e o foco em apenas uma coleção (CANCLINI, 2013)

é uma forma centrípeta (centralizadora) e excludente de se pensar o conhecimento, pois a partir de um grupo e voz social apenas, desprezando os saberes plurais e as heterogeneidades.

Centrado nisso, Bakhtin (2013), como professor, preocupa-se com o ensino, ao considerá-lo, a partir do sistema linguístico, mas em uso, para além dele, na interação social. A sala-de-aula não pode estar apartada da realidade social. E, no Brasil, as realidades são muito díspares, dada a abissal desigualdade social que assola o país. Assim, a escola precisa pensar na escolha de textos com os quais trabalhar, na diversidade de saberes e de proficiências, assim como nas atividades e condução das aulas, entendidas por mim, na esteira de Geraldi (2010), como acontecimento¹⁶, pois, por exemplo, qual é o sentido, numa aula de inglês ou de português, por exemplo, de se pensar e tratar de uma receita de determinado alimento numa sala que contém pessoas que passam fome ou têm muitas dificuldades para sobreviver e sequer têm referência sobre aquela realidade a qual a receita tematiza? Mais que ensinar um determinado gênero discursivo (BAKHTIN, 2016) ou usá-lo como pretexto para continuar centrado apenas em questões sistêmicas internas (como os níveis e atividades gramaticais ou leituras impressionistas, por exemplo), pensar o sentido da escola, na relação linguagem-escola-sociedade é essencial para que a aula seja, de fato, um acontecimento e faça sentido.

3. *Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?*

Como disse, por meio da linguagem é que agimos no mundo, posicionamo-nos, interagimos. Assim, qualquer ato de linguagem (BAKHTIN, 2010) é um ato prático social, cultural e político. Não me refiro à política no sentido partidário, mas ao posicionamento assumido, sempre um posicionamento político, uma vez que a linguagem não é neutra e imparcial. A mera escolha de um lexema já revela o que a pessoa

¹⁶ Podemos entender, como afirma Machado, que "O acontecimento é concebido como totalidade arquitetônica do inacabamento que a percepção apreende para organizar sob forma de conhecimento." (MACHADO, 2017, p. 90).

pensa acerca de determinado assunto ou pessoa. A adjetivação, mais claramente, pode expressar isso. Ao qualificar algo ou alguém como bom ou fascista – e na ordem em que a construção sintático-semântica é sistematizada – reflete e refrata a visão de mundo do sujeito-falante. Impossível despolitizar a linguagem que, mesmo como signo “neutro”, disponível, como afirma Volóchinov (2016), ao ser colocado em movimento pelo uso, sempre sociocultural, recebe uma carga ideológica. A palavra é prenhe, está grávida de valorações sociais.

A partir do século XXI, isso ficou mais nítido nos estudos linguísticos, em diversas abordagens e epistememas. O projeto stalinista, por exemplo, de instituição de uma língua nacional, com o apagamento (via não reconhecimento e mesmo proibição) de certos registros russos, é um exemplo de utilização, pelo Governo, da língua como forma de manipulação de poder. A pluralidade de registros, por outro lado, revelou a resistência do povo em se submeter a esse projeto – não apenas linguístico, mas também político (BRANDIST, 2002). No Brasil, a mudança, nas escolas, na ditadura militar, de estudo de “língua portuguesa” para “comunicação e expressão”, com foco na abordagem estruturalista que restringia a língua às suas regras internas, “decoradas” e “tomadas” também foi uma estratégia política governamental para esvaziar as mentes do povo, proibido de interagir coletivamente em público, com livros recolhidos e proibidos, bem como perseguições àqueles que ousassem desobedecer ou questionar o *stablishment*.

Os exemplos citados servem de ilustração para pensarmos o potencial revolucionário (perigoso, para governos autoritários) da linguagem (PONZIO, 2008). Não à toa, a arte, com seu acabamento estético (BAKHTIN, 2011), acaba tendo esse papel questionador assumido em momentos de exceção como os dois mencionados e não é coincidente que, neste momento histórico de ascensão da direita no Brasil e no mundo, as humanidades, as artes, a ciência e a educação têm sofrido ataques e sido desestimuladas e desacreditadas. A inter-

pretação possibilita o questionamento, aguça a criticidade e dificulta a manipulação. Um caso em voga, tanto no Brasil quanto em outros países ao redor do mundo, é a produção de *fake news* como estratégia de manipulação de políticos e governos (LEVITSKY, 2018).

Ao mesmo tempo em que, no século XXI, as teorias, em diversas áreas do conhecimento, e também nos estudos linguísticos, caminharam da estrutura da língua à semiologia da linguagem, ao considerarem as questões sociais, as variedades e se focaram na pluralidade como forma mais democrática de inclusão; nesse mesmo século vemos, agora, ressurgir, com igual ou maior força, em sentido contrário, a tentativa de silenciamento de certas vozes e sujeitos, de maneira arbitrária, sem argumentação ou mesmo embasamento – temos ouvido muito o termo “técnico” (“parecer técnico”, “avaliação técnica” etc), o que apenas mascara os projetos de dizer (as intencionalidades) (CHAUÍ, 2013; HAN, 2015, 2017, 2019) –, calcadas em interesses personalistas manipuladores, excludentes e discriminatórios.

A língua sempre foi arma política, desde o Império Romano e isso nunca ficou tão nítido quanto hoje (talvez, por estarmos vivendo esse processo), com a sutileza do desenvolvimento da inteligência artificial, da linguagem computacional e demais aparatos tecnológicos que possibilitam, sempre a depender do uso, por um lado, a democratização do conhecimento, desde que a acessibilidade seja possível (o que só pode ocorrer com uma menor desigualdade social) e, por outro, a manipulação da informação (com o uso dos algoritmos, *boots* e demais estratégias, à disposição, no sistema capitalista, para quem tem recursos – as condições de produção econômica, como já nos explicou Marx e Engels). Logo, dominar a linguagem é um ato revolucionário (político) (PONZIO, 2008), de resistência e é papel da escola ser mais acessível e formar para a não opressão (FREIRE, 2019a) e a autonomia (FREIRE, 1997), libertando (FREIRE, 2019b) consciências (VOLÓCHINOV, 2017). Nesse sentido, segundo Rojo, o estudo das linguagens demanda domínio de múltiplos códigos e saberes:

[...] não bastam os professores de línguas e o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita) – é preciso levar em conta conceitos e funcionamento das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal etc.), pois será preciso pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção, em ambientes impressos, analógicos e digitais (ROJO, 2019, no prelo).

Nada mais funcional para um governo totalitário e ditatorial, no período pandêmico que vivemos, com as aulas remotas, sem infraestrutura e política pública mínima, que aumentou a desigualdade e a exclusão pela falta de acessibilidade e ainda nos mergulhou numa produtividade insana dos tempos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004), (CRARY, 2016), em que o trabalho adentrou nossas casas e penetrou nossos celulares e *notebooks full time*, com um discurso de que “o país não pode parar”, que o falso álibi antiético por nada fazer e colocar a responsabilidade de tudo no outro (seja este outro, um vírus, os governadores e prefeitos, seja o STF, por garantir minimamente certas autonomias), como tem ocorrido no Brasil. Contra esse tipo de ato (de linguagem e político), de prática adoecedora, precisamos resistir e isso é possível pela linguagem.

4. Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?

A construção do conhecimento ocorre de diversas formas e nas mais variadas esferas da vida social. Não compreendo o conhecimento como único e nem apenas como o escolar ou ainda o canônico. Há diversidades de saberes, construídos ao longo de nossas vidas e a escola é um dos locais (privilegiado, é claro, pois institucionalizado, de convívio e práticas sociais) de aquisição do conhecimento. O que se elege para ser ensinado-aprendido depende, tanto das políticas públicas educacionais, que balizam documentos, quanto da relação professor-aluno, na sala-de-aula.

Não há construção do conhecimento sem sujeitos. Para o Círculo, os sujeitos se compõem na interação social, em embate de vozes,

sendo, no mínimo, dois: eu e outro, que se desdobram, a depender da interação, em “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro”, “outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010). Para o pensador russo, as identidades se constroem em interação com as alteridades ou, se quisermos, em outras palavras, o eu se constitui a partir e por meio do outro. Desse ponto de vista, o conhecimento é produzido na relação que o sujeito estabelece com o outro.

A interação não é necessariamente similar ou concordante, pois, na diferença (discordância) também se aprende. A importância do espaço escolar, entre outros, é, também, a do convívio com as divergências e heterogeneidades, a aprendizagem das regras sociais de tolerância, respeito às pluralidades, ética, limites, responsabilidades, valores. Isso também é conhecimento da maior importância, pois formativo, tanto quanto (ou até mais que) o conteúdo programático, pois formação de valores, criticidade, amadurecimento e exercício de cidadania. Lição de mundo.

A produção do conhecimento não ocorre exclusivamente no ambiente escolar, por isso, temos que compreender que o aluno é uma pessoa, repleta de conhecimentos de mundo e valores quando chega na escola. O conhecimento não se esgota nem é adâmico. O saber escolarizado é um dos tipos, não o único. Fundamental, mas não pode nem deve, como muitas vezes ocorre, caracterizar-se pela exclusão dos demais saberes e culturas. Assim como não há uma única verdade, um único valor, um único modo de ser e estar no mundo, não há um único conhecimento e isso precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizado, uma vez que a escola não pode eleger um único saber como legítimo em detrimento (apagamento) de outros. As variedades, competências, habilidades, inteligências devem ser consideradas em sua pluralidade e essa é a dificuldade, pois, historicamente, não é isso o que vemos acontecer.

Na maior parte das vezes, a escola funciona, como diria Althusser (2009), como um “aparelho ideológico do Estado”, em prol de uma

voz hegemônica, entendida como a de prestígio (“a correta”, “a melhor” e de maior *status*), logo, vista como a que deve ser ensinada. Esse saber sociocultural reflete e refrata os valores de um grupo privilegiado e exclui os demais ao desconsiderá-los e desvalorizá-los. Com isso, a escola, autoritária, repete uma discriminação e uma opressão históricas de outros tantos sujeitos e seus saberes plurais. O nosso desafio é construir uma escola mais democrática, flexível, autônoma, criativa e plural, que considere o diálogo entre os sujeitos e seus conhecimentos, a fim de proporcionar o que Freire (1997, 2019b) preconizou em sua proposta para a educação, que a escola não seja um “aparelho” centralizador de um saber e poder (FOUCAULT, 2012, 2014), mas catalisador centrífugo de diversos saberes, revolucionário, autônomo e livre, enraizado no solo social de diversos grupos, vozes e conhecimentos. Pode ser uma utopia. Mas, se não lutarmos pelo utópico, desistimos de nós mesmos e corremos o risco de cairmos na distopia, como parece já estarmos, tamanhos os tantos retrocessos históricos vividos.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

Não sei dizer quais são os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor na escola, pois acredito, como estava dizendo anteriormente, na pluralidade de saberes, epistemes e modos de ver e estar no mundo. Assim, a teoria deve ser usada para embasar a prática social educacional, que se difere de realidade para realidade.

O que posso dizer, com certeza, é que há uma miscelânea entre teóricos, perspectivas, concepções e epistemes que se encontra nos documentos oficiais (PCNs, BNCC, LDB, entre outros) que norteiam a educação e que chega (essa miscelânea) na escola, tanto nos cursos de formação quanto nos materiais didáticos, enviesando compreensões e práticas, pois uma concepção teórica, tomada como categoria

basal de ensino (caso dos gêneros discursivos e textuais, por exemplo), apresenta um viés e as referências são outras.

A produtividade da abordagem bakhtiniana para a abordagem dos gêneros discursivos como unidade de ensino, na aula realizada como acontecimento, é muito expressiva e os trabalhos que tenho acompanhado pelo país, em bancas, cursos e orientações (muitas pesquisas e trabalhos premiados) fazem toda a diferença na atuação. Todavia, para que isso ocorra, há todo um processo a ser realizado, que demanda dedicação intensa e muito trabalho, tanto de pesquisa quanto de produção de atividades e abordagens plurais (por meio de cotejos), com temáticas que façam sentido para os alunos e proporcionem aprendizado real.

O que tenho visto nos documentos oficiais e mesmo nas práticas é uma mistura de abordagens que mais equivoca e confunde do que apresenta produtividade. Seja o sociointeracionismo discursivo proposto por Schneuwly e Dolz que, a partir dos estudos bakhtinianos, constroem outro arcabouço teórico muito usado ultimamente na escola (as sequências didáticas, utilizadas, no Brasil, segundo os próprios autores, de maneira muito diferente do que propuseram, pois transformadas em “receitas” seguidas sem adaptações – basta procurar no *Google* ou nos repositórios e nas agências de fomento que qualquer um encontrará sequências didáticas dos mais variados gêneros, assim como artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema); seja a noção de gêneros discursivos (confundidos com ou restritos aos gêneros textuais), referenciados no Círculo bakhtiniano, mas utilizados pelo viés da Linguística textual (Marcuschi, Kock, entre outros), restritos a questões internas sistêmicas estruturais (coesão e coerência, por exemplo); seja um amálgama dessas perspectivas (a dialógica bakhtiniana, o sociointeracionismo e a linguística textual), a produtividade de cada uma dessas abordagens tão interessantes se torna prejudicada, uma vez que são utilizadas de maneira apartada do social, sem necessariamente terem a ver com os saberes e as culturas dos alunos, usadas de forma artificial, abstrata e como fórmula – pretexto para a permanência do

foco do ensino em elementos gramaticais isolados a serem decorados e treinados ou para leituras impressionistas, calcadas, muitas vezes, em fichas catalográficas ou atividades do professor que acompanham os materiais, que nada dizem acerca da realidade dos alunos e não fazem gancho com a vida, com isso, tornam-se sem sentido.

Para que o trabalho com os gêneros discursivos seja produtivo e eficiente, pelo que tenho acompanhado, ele precisa partir do solo social dos alunos, mexer com a vida deles, para fazer sentido. O enunciado deve ser a unidade de estudo e todo o conteúdo, programático e sociocultural, interno e externo, de estrutura e contexto, deve partir dele, em cotejo com outros enunciados, de mesmo e de outros gêneros. Logo, a abordagem dos gêneros discursivos deve se centrar na prática social, no movimento dialógico vivo, não necessariamente didatizado, mas sim o mais próximo possível de como funciona nas esferas de atividade em que é produzido, circula e é recebido.

Isso requer assumir, de fato, a aula como acontecimento singular. E uma forma que me parece propícia é a utilização dos protótipos de ensino, tais quais o compreende e propõe Rojo (2012, 2013, 2015), dada a sua flexibilidade para ajustes para cada sala, aula e realidade, considerando a pluralidade de saberes. Não nos esqueçamos que, repetimos, esse trabalho demanda tempo, dedicação e abertura para o ensino-aprendizagem, o que, para professores com 40 aulas semanais, em diversas séries da educação básica, às vezes em mais de uma escola, torna-se quase que inviável, o que significa dizer que, para uma educação de qualidade, o investimento no professor e na escola, como política pública e social é urgente. Seria importante que o professor tivesse, no máximo, 15h em sala-de-aula para que as demais fossem usadas para estudo, planejamento, preparação, acompanhamento das diversidades e necessidades. Infelizmente, o que temos visto, em especial, no governo Bolsonaro, é um desprezo pela educação e uma desvalorização do professor (exatamente por

ser ele e a escola, sujeito e lugar “perigosos”, uma vez que podem ser revolucionários e aguçarem o pensamento crítico).

A aula precisa ser entendida, tanto pelos governantes quanto pela população, além da sala-de-aula. O tempo de trabalho do professor é muito maior do que o que ele permanece na escola. Preparações de material, planejamentos de aulas e de atividades, pesquisas, correções, avaliações, estudo, tudo isso faz parte da vida de um docente e precisa ser contabilizado e valorizado (não por acaso muitos professores têm, cada vez mais, adoecido, dada a sobrecarga, tanto de trabalho quanto pelo tratamento que recebem – violência, desrespeito de todo tipo, hoje, estimulado e exemplificado pelo presidente do país – problemas emocionais, sociais, econômicos, políticos e culturais que têm que enfrentar, em salas-de-aulas superlotadas e com desigualdades abissais, tanto ao que concerne às sociabilidades quanto às aprendizagens). Sem isso, o trabalho, seja com os gêneros, como aqui abordei, seja tendo a estrutura ou outra abordagem como unidade de ensino-aprendizagem, cai na miscelânea e na fórmula pronta a ser seguida, por total falta de tempo (e não de competência como afirmam e querem fazer crer algumas pessoas) de preparação consciente das aulas, com o devido cuidado e variedade (de textos, gêneros, atividades, tipos de conhecimentos, etc) que o processo de ensino-aprendizagem demanda, não calcado apenas na “língua-linguística”, mas na(s) linguagem(ns) (enunciados multimodais, uso das novas tecnologias, etc), em prol de uma formação que considera os multiletramentos e a pluralidade de saberes.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Os documentos norteadores de Língua Portuguesa devem orientar o trabalho, não ser uma “camisa de força” utilizada para *rankings* numéricos (quantitativos) que nada ou pouco significam e que

balizam a preocupação de políticos que querem usá-los como estratégia argumentativa de que sua política educacional funciona e que a do outro, não. A régua da qualidade da educação não é numérica e tampouco isso pode servir como medida para captação de recursos infraestruturais, como, muitas vezes, acontece, pois, não coincidentemente, as escolas que acabam tendo notas menores nos *rankings* são as que mais precisam de recursos, dada a sua configuração (muitas vezes, periféricas, com um público de baixa renda e que tem na escola uma das poucas portas de acesso a outras possibilidades de existência e atuação no mundo ou até sua única refeição – isso não significa que não tenha conhecimentos).

Do ponto de vista teórico, abstrato, os documentos norteadores apresentam uma proposta com pontos interessantes, transversais, com abertura para o cotejamento com outras linguagens e áreas, calcados no texto/discurso como unidade de ensino-aprendizagem, ainda que, como disse acima, com algumas confusões teóricas. Contudo, do ponto de vista prático, o que tenho visto é, com outra roupagem, os mesmos mecanismos e procedimentos, calcados na estrutura sistêmica de uma língua artificial, estudada ou abordada por níveis, com aulas voltadas a “decobras” e pouca interpretação e produção – o que fica nítido quando consideramos o quanto os algoritmos, os boots e os discursos fundamentalistas religiosos têm conseguido formatar mentes, que, sem questionar, passam a creditar em e a compartilhar discursos falsos como verdades, por mais bizarras que sejam as situações ou afirmações inventadas, o que contribui para a proliferação de *fake news*, por exemplo.

Destacamos, dentre os objetivos dos PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, nos terceiros e quarto ciclos, por exemplo:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais,

em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

O uso de diferentes linguagens é um dos objetivos dos PCN's. Apesar disso, há a priorização de determinadas linguagens e textos/discursos. Ainda que eles se voltem à interação, paradoxalmente, prescrevem como a abordagem ao texto/discurso deve ocorrer, o que é problemático, uma vez que normatizam “[...] o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais” (BRASIL, 1998, p. 18).

O documento (PCN) conceitua gênero da seguinte maneira:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Os gêneros entram nas aulas, muitas vezes, como sequências didáticas ou apenas como pretexto para a realização de exercícios voltados à estrutura gramatical (como classificação de palavras, conjugação verbal e nominal, análise sintática, questões de ortografia e de acentuação, por exemplo). A leitura, quando aparece, vem acompanhada de exercícios de decodificação ou marcadas por identificações (pontuais). A desvinculação entre texto/discurso e práticas sociais impera. O estudo fica, então, superficial, pois a unidade integral do gênero é desfeita e o enunciado se transforma em suporte, esvaziado de sentido, pois calcado em fórmulas prontas e acabadas, como ocorre nas atividades propostas e realizadas, assim como aparece em materiais didáticos (alguns, voltados ao próprio professor, o que tolhe, muitas vezes, sua autonomia pedagógica e desrespeita a interação única com cada turma, a partir da prática existente, singular). A concepção de gênero como fórmula se encontra expressa na versão de 1997 dos PCN's – “[...] sabe-se que nesses gêneros o

texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial [...]” (BRASIL, 1997, p. 23) – e é isso o que chega e se instala na sala-de aula. Sobre os gêneros nos Livros Didáticos de Português (LDP's):

Nos LDPs, essa multiplicidade de objetivos, que envolve a ativação de conhecimentos diversificados sobre a prática social, sobre o gênero, sobre a temática, entre outros, é bastante reduzida. A situação de produção do texto (quem fala, para quem, de que lugar social, em que situação, em que veículo, com que estilo) e da leitura, assim como os objetivos, são raramente explicitados. Um olhar mais atento para as atividades de leitura e compreensão de textos escritos pode mostrar que, ao lado da diversidade textual nos LDPs, há ainda um tratamento homogêneo nas atividades de leitura em relação ao gênero. Lê-se, no LDP, normalmente, para responder as atividades de compreensão de texto – seguidas, na interação em sala de aula, da correção efetuada pelo professor. Esse tratamento homogêneo dos gêneros e das práticas sociais é uma das consequências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de questões explícitas no texto (BUNZEN, 2007, p. 56).

Segundo o autor, o texto se submete aos conteúdos programáticos, direcionados de maneira prescritiva e, com isso, “[...] o tratamento dado aos textos, em boa parte das coleções, ainda não leva em consideração o gênero como objeto de ensino” (BUNZEN, 2007, p. 57).

Além disso, os PCN's do Ensino Médio (2000), ainda que tratem da inter-relação entre linguagens e gêneros, priorizam o gênero literário em detrimento de outros (em especial, os cotidianos e midiáticos), o que também aparece no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo. Isso hierarquiza e confirma preconceitos. Precisamos tratar a pluralidade de saberes sem discriminação, uma vez que todos são saberes e devem ser considerados em sua diversidade, dada a heterogeneidade da linguagem, da sociedade e dos seres humanos.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Infelizmente, acho que a formação dos cursos de Letras no Brasil ainda é muito estrutural, pensada em níveis da língua e cronologia de teorias e escolas, com pouca entrada interdisciplinar e transversal entre as disciplinas, com pouca (em alguns casos, nenhuma) entrada das teorias discursivas, muitas disciplinas de educação, mas nem sempre considerando as disciplinas linguísticas e literárias, sem disciplinas focadas nos gêneros, com estudos experimentais, relação com a educação básica, tanto com alunos e professores da Universidade indo até o chão da escola pública, quanto com alunos e professores do ensino fundamental e médio frequentando a Universidade (o que fura a “bolha” e expande a atuação social da pesquisa, tão relevante e essencial, o que faz toda a diferença e nem sempre a sociedade sabe e, por isso, não valoriza o que fazemos – ainda mais num governo que espalha afirmações tão contundentes de desabono à nossa profissão e atuação, por interesses políticos e econômicos neoliberais).

Tantos são os nossos (de professores-pesquisadores) desafios que nem sei se é possível falar em um maior. Um deles é sobreviver e manter a excelência da Universidade pública, tão atacada neste governo que despreza a educação, sem incentivos de todas as formas, por querer sucatear a pesquisa, principalmente das Humanidades, no país e privatizar os centros de excelência, deixando o país refém de investidores que só têm em mente o lucro e usar a população (principalmente a mais vulnerável) como “cobaias” experimentais. Um absurdo pensar que estamos vivenciando isso em pleno século XXI, depois de tantos anos de recessão ditatorial e com uma democracia recente e ainda muito frágil. Inadmissível ver que parte da população não se aperceba disso (por diversos motivos) e apoie as políticas de extermínio de vida inteligente no país.

Outro desafio, relacionado ao primeiro, é o de manutenção do interesse na formação em licenciatura, que tem diminuído a olhos vistos há tempos, exatamente pela falta de valorização da profissão do professor (mal remunerado, sobrecarregado de trabalho e desrespeitado, sofrendo vários tipos de ataques violentos – de alunos, pais e, agora, também, explicitamente, do governo). Como incentivar as pessoas a quererem ser professoras com o quadro caótico que se apresenta?

Há ainda, como eu mencionei ao falar sobre a formação dos cursos de Letras, o desafio de atualização dos cursos de Letras, com focos mais dinâmicos, calcados em frentes mais interdisciplinares e transversais, entre áreas, cursos e disciplinas, sempre vinculado às demandas sociais e à educação básica, tendo como foco a leitura e a produção de textos/discursos (orais e escritos), de diversos gêneros e linguagens, considerando os saberes plurais e os multiletramentos.

Nesse momento histórico, ainda mais nítida está a urgência de reinvenção da escola e da aula, tendo em vista os suportes técnico-tecnológico, não apenas como ferramentas de auxílio didático, mas como parte da vida que não pode ser desconsiderada, como tantas outras. Conforme explicitam Paula e Gonçalves (2020, p. 22):

Com isso, sair da zona de conforto de seguir regras sem discuti-las ou questioná-las, considerar os conhecimentos de mundo de sujeitos que nem sempre são ouvidos e colocar, lado a lado, os saberes construídos no cotidiano e no cânone, com a quebra de paradigmas e preconceitos, é fundamental, sem a ideia prescritiva, mas com foco na compreensão de um processo social desigual, com sua estrutura sistêmica e suas funções consideradas e respeitadas. Até para podermos desestruturar as bases do que discordamos e instaurar uma outra lógica, é necessário re-conhecer como o sistema se configura para poder, de dentro, reformulá-lo.

Esse é o exercício, difícil, mas urgente, da democracia. Um ensinoaprendizagem democrático demanda um esforço de todos os envolvidos, que precisam se despir e se entregar num

movimento de compreensão amorosa do outro, sem deixar seu lugar de fala, mas conviver com respeito e assegurar a pluralidade de pensamentos e posturas. Esse é o papel da educação, da escola, da aula, do professor e do aluno. Uma função social cada vez mais difícil em tempos sombrios subjetivos que utilizam o tecnicismo como pretexto para arbitrariedades e manipulações. “Era” de “mitos” e de não-verdades, de denuncismos plantados e estimulados, de legislações para premiar ou punir a partir de interesses escusos, de partidos nomeados como “sem partido” que têm o desmonte da educação como fonte dissimulada de “Future-se”. Nesse momento, mais necessário ainda pensarmos a língua e a linguagem como expressões humanas, político-histórico-sócio-culturais de posicionamentos.

Esse é o desafio do professor-pesquisador.

8. Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?

O impacto do ProfLetras na educação básica é extraordinário. Depois de 8 anos, temos muitos egressos premiados por suas ações nas escolas, com resultados positivos de transformação social e educacional onde atuam, assim como outros continuaram a pesquisar (entrando em doutorados acadêmicos, por não ter doutorado no ProfLetras, ainda que haja muita demanda pelos alunos) e a grande maioria continua no chão da sala-de-aula, intervindo diretamente na formação e na educação básica, com outros olhares. É muito comum escutarmos, nos depoimentos dos alunos-professores-pesquisadores: “O ProfLetras mudou a minha vida”, referindo-se às práticas docentes, mas também a como veem e atuam na escola e se posicionam no mundo da vida.

A tarefa não é simples nem fácil. Quando me refiro ao impacto do Programa, não me refiro a índices, pois eles são consequências de um processo de trabalho longo e lento e não são o objetivo central do ProfLetras, mas sim a transformações no ambiente escolar, nas práticas, inclusive, de outros professores além das daqueles que cursam o Programa, e nos alunos.

Um exemplo bem significativo é o reverso do hábito que vemos cotidianamente de que, no decorrer das atividades de intervenção de uma orientanda minha, a Raquel Zandonadi, um aluno, entendido pela escola como “problema” por sua indisciplina e desinteresse, pulou o muro da escola de fora para dentro (para entrar na escola) para participar da aula da professora de língua portuguesa, dado o engajamento em que se encontrava. Talvez, nada seja tão ilustrativo do que esse ato para visualizarmos a dimensão da transformação provocada e realizada pelo Programa.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

Uma questão que encontro na orientação no ProfLetras é o quanto, muitas vezes, alguns professores chegam confusos acerca das abordagens teóricas que fundamentam suas aulas, mesmo que conheçam os documentos e participem de cursos oferecidos pelo Estado e pelas Prefeituras, inseguros com a mistura de abordagens e muito presos no material didático, tamanha a cobrança/pressão que recebem por segui-lo (o que fere sua autonomia de trabalho), pela/o quantidade/volume de conteúdo programático a ser ensinado (não necessariamente, com preocupação com o aprendizado efetivo e de qualidade, mas com desempenho em provas e exames, *rankings* e demais medidas que não necessariamente consideram a excelência). Todavia, ver a mudança pela qual passam ao longo do processo, sentindo-se mais autônomos e criativos, independentes e relacionando o aprendizado adquirido com e em suas aulas é maravilhoso.

Agora, uma das maiores dificuldades e que se configura como um problema que me incomoda é o quanto a escola vê com desconfiança a atuação em conjunto com a Universidade. Há perseguição de diretores, coordenadores e outros colegas a professores-alunos do ProfLetras, assim como nem sempre conseguimos atuar em conjunto,

porque as atividades ou mesmo as observações são vistas como algo invasivo, com olhos desconfiados ao invés de colaboradores.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

O compromisso do ProfLetras já vem sendo atendido e sendo aprimorado, melhor desenvolvido e efetivamente implantado: o diálogo entre escola (Educação Básica e Universidade) e sociedade, ao que se refere a pesquisas de intervenção, com atuação ativa e participativa de docentes e discentes na formação de um ensino-aprendizado mais efetivo.

Um dos desafios do Programa é estimular as diversidades e pluralidades de saberes, com incentivo de leituras e produções de textos/discursos não canônicos, assim como estimular pesquisas transversais que levem à interpretação e argumentação, com impacto também nos índices tão visados pelo governo (ainda que não pela preocupação com a formação e a educação, mas como estratégia política de campanha).

Outro desafio é a ampliação de vagas, bolsas e Unidades do Programa nas regiões onde ele ainda não se encontra, com trabalhos em rede entre todo o corpo docente do país para considerar as diversidades e heterogeneidades, assim como a ampliação para a atuação dos docentes do Ensino Médio e ainda a abertura do Doutorado para a continuidade dos trabalhos iniciados no Mestrado. Acredito que esses passos de investimento sejam fundamentais para o impacto mais efetivo ainda do ProfLetras em toda a Educação Básica no país.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Rio de Janeiro: 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Rio de Janeiro: 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Rio de Janeiro: 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BRANDIST, C. **The Bakhtin Circle: Philosophy, Culture and Politics**. London: Pluto Press, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUNZEN, C. "O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?". *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2013.

CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CRARY, J. **24/7: o capitalismo tardio ou os fins do sono**. São Paulo: Ubu, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- HAN, B.-C. **O que é poder?** Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, B.-C. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B.-C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LEVITSKY, S. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MACHADO, I. "Forma espacial da personagem como acontecimento estético cronotopicamente configurado". **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (2): 79-105, Maio/Ago. 2017.
- MAFRA, N. D. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação: a valorização do "amor verdadeiro" Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDESJR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). **Discursividades Contemporâneas**: política, corpo e diálogo. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 287-314.
- PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017.
- PAULA, L. de; BARISSA, A. B. M; OLIVEIRA, N. R. de. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do Fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2071-2087, dez., 2019.
- PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. **Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020a.
- PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da Linguagem Bakhtiniana: concepção verbivocovisual. **Revista Diálogos** (RevDia), 2020b (no prelo).

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água**, 2020c (no prelo).

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Recepções do pensamento bakhtiniano no ocidente: a verbivocovisualidade no Brasil. *In*: BUTTURI JÚNIOR, Afílio; BARBOSA, Thiago Soares. **Campo Discursivo**. Campinas: Pontes, 2020d (no prelo).

PAULA, L. de; GONÇALVES, J. de C. Gêneros Discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 16-52, jan./jun. 2020.

PAULA, L. de; SOUZA, D. N. de. Antropofagia Dialógica: olhar Tarsila do Amaral. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 75-105, dez. 2019.

PAULA, L. de; ZANDONADI, R. S. Fanfiction: Leitura e Escrita na Era Digital. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 86-107, jan./jun. 2020.

PAULA, L. de; MILESKI, J. K. **O gênero fanzine-zine na sala de aula**: leitura, arte e super-heróis. Desenredo. 2020 (no prelo).

PONZIO, A. **A Revolução bakhtiniana** – o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: **Escola conectada, os multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola, 2013. pp 13-36.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: 34, 2017.

VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

The background is an abstract composition. On the left, a globe is depicted with a blue and purple color scheme, showing some landmasses. To the right and bottom, there are large, overlapping shapes in shades of green and yellow, with a textured, painterly appearance. The overall style is modern and artistic.

REGIÃO SUL



Lilian Cristina Buzato Ritter

PARANÁ

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.160-171](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.160-171)

Lilian Cristina Buzato Ritter

Professora associada, Universidade Estadual de Maringá

Email: lcbritter@uem.br

Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas - Universidade Estadual de Maringá, (1989).

Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Maringá, (1999).

Doutorado em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina, (2012).

Tempo no magistério superior: 20 anos

Áreas de interesse: Linguística Aplicada; práticas de leitura e de análise linguística.

Publicações relevantes

Ritter, L. C. B. Uma proposta de multiletramento com o gênero meme em aulas de leitura. **Revista Leitura/ Proletras: ensino e pesquisa na formação de professores.** Maceió, n.64, p.4-19, jan-abr., 2020.

RITTER, L.C.B.; HILA, C.V.D.; BELOTI, A.; FERRAGINI, N. L. de O. Proposta dialógica de leitura com a dimensão social de gêneros jornalísticos: um tema e suas diferentes axiologias. **Revista Língua & Letras.** Cascavel, v.21, n. 49, p.68-85, jan., 2020.

RITTER, L. C. B.; BRAGA, B. E. Protótipo didático com o gênero discursivo 'meme' no ensino fundamental. In: HILA, C.V.D.; RITTER, L.C.B.; CORSI, M. da S. (Orgs.). **Práticas jornalísticas/midiáticas. Coleção propostas de intervenção do Proletras, vol 1.** Maringá: Eduem, 2019. Não paginado.

RITTER, L. C. B.; SANTOS, C. B. dos. Plano de Trabalho Docente com o gênero discursivo propaganda social impressa no ensino fundamental. In: HILA, C.V.D.; RITTER, L.C.B.; CORSI, M. da S. (Orgs.). *In: Práticas jornalísticas/midiáticas. Coleção propostas de intervenção do Proletras, vol 1.* Maringá: Eduem, 2019. Não paginado.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

A minha compreensão de linguagem pauta-se nos estudos dialógicos e, por isso, afirmo que linguagem é vida. Pode soar piegas essa afirmação, mas entendo que ela resume todo o poder da linguagem. É por meio da linguagem que as relações sócio-históricas ocorrem; é por meio da linguagem que a sociedade evolui; é por meio da linguagem que o ser humano se humaniza. Ela materializa-se sob a forma da interação discursiva, sendo esse o lugar de sua existência concreta. De forma resumida, considero que a linguagem deva ser concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social. Nesse sentido, minha prática e a de meus orientandos no Profletras confirmam a relevância de se estabelecer um estudo da linguagem pelo viés das relações sociais e históricas, e de concebê-la como forma de interação humana entre sujeitos organizados socialmente. Em outros termos, a linguagem, mais do que possibilitar a mera transmissão de uma mensagem ou expressar pensamentos, promove uma inter-relação semiótica, no sentido bakhtiniano, entre os sujeitos, e, dessa maneira, quando nos comunicamos estamos interagindo socialmente.

A consideração desses aspectos me faz retornar ao postulado bakhtiniano a respeito da palavra-signo, a qual, como produto da interação discursiva, caracteriza-se com uma dupla face: sempre procede de alguém e se dirige a alguém, na busca da reação do outro. Por consequência, a concepção de linguagem como interação discursiva implica o que o Círculo, entre outros aspectos, designou de caráter dialógico da linguagem. A metáfora do diálogo, nessa perspectiva teórica, serve para representar a dinamicidade da cadeia ininterrupta de respostas e réplicas na produção do signo, que, concomitantemente, nasce de uma relação dialógica, na medida em que requer uma resposta, uma compreensão ativa do falante, provocando infinitas respostas de concordâncias, dissonâncias etc. O

sentido nasce de diálogos entre enunciados já-ditos e os que estão a vir, por parte do interlocutor. Dessa forma, a prática do professor de Língua Portuguesa, à luz da concepção dialógica, recairá no espaço de relações dialógicas e suas axiologias que permeiam e constituem a própria linguagem, tendo em vista que as relações dialógicas constituem-se como condição de possibilidade da produção de sentidos.

2. Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?

A relação entre linguagem, sociedade e escola é uma relação orgânica, viva! O desenvolvimento da linguagem está articulado de forma dialética à organização econômica e às superestruturas ideológicas da sociedade. Na visão bakhtiniana, a palavra, como signo ideológico, atua como expressão de certa apreciação valorativa do locutor, e as relações sociais entre os parceiros de uma interlocução são vistas pelo foco desse âmbito axiológico, que concentra em seu cerne as modificações ocorridas na base da sociedade, ao mesmo tempo em que pressiona uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. Em sua concretude, manifestada nas interações discursivas, a palavra constitui-se como produto ideológico vivo. Ora, se, à luz do dialogismo, a linguagem pode ser considerada uma reação-resposta a um já-dito em uma determinada situação de interação discursiva; se o outro não é entendido somente como o interlocutor físico, mas, principalmente, como as posições sociais assumidas por ele a partir de discursos diversos que permeiam a sociedade; se vozes discursivas constituem o discurso de forma heterogênea e apresentam-se em diferentes matizes axiológicos no enunciado, instaurando o princípio da alteridade; nada mais natural que a linguagem manifeste a tensão entre as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, em uma das referências do autor russo quanto à educação linguística de sua época, presente no texto *O discurso no romance*, para discutir o processo de escolha e assimilação das palavras de outrem, há uma definição de duas atitudes ideológicas diferentes nesse processo da transmissão da palavra alheia denominadas “palavra autoritária” e “aquela internamente per-

suasiva”. A primeira, que caracteriza o discurso autoritário – exemplificado como a palavra do pai, dos professores, dos padres – é imposta e exige o reconhecimento e a assimilação incondicional, e, a segunda, a compreensão ativa e livre. A linguista aplicada Roxane Rojo, em uma de suas muitas pesquisas, destaca essas posições de Bakhtin para tecer reflexões sobre essas formas de transmissão do conhecimento no universo pedagógico, afirmando ser natural que no espaço escolar, reconhecido como o espaço da ciência oficial, as formas autoritárias de transmissão e assimilação ganhem esse espaço. Por outro lado, ela nos faz refletir sobre o paradoxo atual da escola que reside na seguinte contradição: a escola, espaço ideologicamente constituído da *palavra autoritária*, das forças centrípetas da língua, não pode mais educar por meio do modelar, do prescritivo, mas sim, pela instauração das *palavras internamente persuasivas*, das forças centrífugas da língua.

3. **Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?**

Neste século XXI, com o advento das *fake news* nas mídias sociais, é de extrema importância que a relação entre linguagem e política seja posta em debate para que não nos tornemos revozeadores de desinformação e não sejamos manipulados por ela. Debater questões relacionadas às maneiras de produção discursiva não é uma tarefa fácil, mas relacionar o modo como os discursos são produzidos à maneira como seus autores se ambientam na sociedade é muito importante para que entendamos que o conteúdo desses discursos é determinado pela posição social ocupada pelos seus autores. Não podemos nos esquecer de que a condição do enunciado de elo na cadeia comunicativa constitui-se por seu elemento *expressivo*, isto é, todo enunciado marca uma posição valorativa do locutor frente ao objeto do discurso e aos outros participantes da interação verbal (enunciados alheios). Como elos da cadeia de comunicação, esse estado permanente de diálogo com outros enunciados (o já-dito) é assegurado pela expressividade, pois os enunciados refletem-se uns aos outros, reluzem matizes dialógicos, são sempre uma resposta a outros. Assim, nessa

relação entre linguagem e política não podemos abrir mão da premissa de que nenhum enunciado é produzido isoladamente, ao contrário, ele nasce dialogicamente por meio da apreciação valorativa do locutor, a respeito do tema e do(s) interlocutor(es) de seu discurso, a qual indica as diversas nuances ideológicas refratadas no tratamento atribuído ao tema, refletidas na escolha das formas e do estilo do enunciado.

4. *Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?*

Na minha trajetória de professora da educação básica e de professora-formadora acredito que não cabe mais a visão descontextualizada e a-histórica de todo processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos são sujeitos constituídos sócio-historicamente. O que se seleciona como conteúdo escolar a ser ensinado na escola não é selecionado de maneira abstraída de uma determinada situação social, cultural e histórica. Portanto, a escola é uma instituição social que responde a esta ou àquela demanda sócio-histórica. O professor e pesquisador João Wanderley Geraldi nos esclarece que a cada época as operações com textos nas salas de aula configuraram-se em formas diversificadas em função das próprias concepções de linguagem que subsidiaram o fazer pedagógico referente ao ensino de língua materna. Em sala de aula, historicamente, o texto já foi de modo privilegiado objeto de oralização, de memorização, de leitura silenciosa. Em momento posterior, o texto entra na sala de aula não mais como mera superfície textual, mas como objeto de ensino para a interpretação textual.

Sob a égide dos estudos enunciativos e do discurso, houve um deslocamento pedagógico mais para a aprendizagem da língua do que para o seu ensino. Nesse sentido, o uso da língua passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, e o texto – não como um produto de descrições e regras linguísticas, fechado e acabado – passa a ser o ponto de partida e de chegada de todo esse processo. A partir daí, o ensino de língua materna é organizado nas três práticas

de linguagem, a leitura, a produção de textos e a análise linguística. E, é em defesa do ensino e aprendizagem de língua materna centrado nas práticas, e não nos objetos, que tento desenvolver minhas próprias práticas como formadora de professores de Língua Portuguesa.

Por fim, entendo que o texto, enquanto enunciado concreto, tem seu papel garantido como unidade básica de ensino e aprendizagem de língua materna. Em sala de aula, tal conceito exige que se pense primeiro nas funções histórica e sócio-discursiva do gênero no qual o enunciado se textualiza, e isso é muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos. Em contexto de ensino, como leitores/produtores de textos, os alunos estão imersos em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, pertencentes a diferentes situações comunicativas. Para agirem e interagirem nessas situações, é preciso saber empregar adequadamente os gêneros discursivos.

5. *Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?*

No âmbito das pesquisas e estudos da Língua Aplicada, ao meu ver, teorias advindas da Linguística Textual, da Psicolinguística, do Interacionismo Sócio-discursivo, e, mais recentemente, dos estudos bakhtinianos, têm sua relevância para a formação teórico-metodológica do professor de Língua Portuguesa. Costumo orientar meus alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação, no sentido de que é necessário o discernimento na seleção de cada uma dessas perspectivas, de acordo com o objetivo pedagógico do professor. Por exemplo, ao se planejar uma aula de leitura, na perspectiva dialógica da linguagem, o professor adotará princípios metodológicos de abordagem de textos que irão de um macro para um micronível de análise, ou seja, partirá da tarefa de determinar as condições concretas nas quais as atividades humanas acontecem (a dimensão social do enunciado) para se chegar no funcionamento sócio-discursivo dos

gêneros discursivos e suas formas estruturais e estilísticas (dimensão verbo-visual do enunciado). Não podemos nos esquecer de que, no olhar dialético do Círculo, as relações sociais evoluem em função das mudanças ocorridas nas infraestruturas. Por isso, evoluem também as formas de interações verbais no interior das inúmeras esferas de atividades humanas, as quais, por seu turno, engendram o funcionamento e o desenvolvimento sócio-discursivo dos gêneros. Enfim, todo esse processo evolutivo reflete-se na mudança das formas da língua. Sendo assim, considero que o conceito de gênero discursivo veio para nortear o processo de produção e de leitura de textos em sala de aula.

Por outro lado, ainda sobre a aula de leitura, o professor pode tanto mobilizar conhecimentos cognitivos referentes ao processo da leitura, quando a preocupação volta-se para a questão dos conhecimentos prévios do aluno, por exemplo, como, além desse aspecto, para a realização de uma leitura analítica de um texto, e assim, em uma prática de análise linguística, pode mobilizar conhecimentos advindos da Linguística Textual. Ao meu ver, essas teorias, mesmo oriundas de diferentes epistemologias, concorrem para a produção de uma boa aula de leitura na perspectiva dialógica se o professor souber convocá-las a partir de objetivos pedagógicos adequados e não abandonar a concepção de linguagem e de leitura dialógica.

6. *Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?*

Como o próprio nome de tais documentos diz, eles deveriam orientar o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, em termos de concepções de linguagem. Mas, há muitas distorções em tais documentos, e me parece, principalmente com o advento da publicação da última versão da BNCC, que houve um retrocesso em relação a essa função social. Esses documentos ainda respondem a demandas politiquieiras e não há demandas de políticas públicas para

o ensino e aprendizagem de língua materna. Por exemplo, seria muito produtivo para o professor em formação continuada que se discutisse, em termos metodológicos, sobre as contribuições de perspectivas teóricas diferentes para cada prática de linguagem. No PCN já há tentativas que representam avanços em relação a essa postura, pois há uma preocupação maior com a incorporação de aspectos enunciativos e discursivos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Já a BNCC, apesar de abordar os aspectos semióticos, que são valiosos para as discussões atuais sobre a linguagem, principalmente quando se trata da linguagem multimodal, da Cultura Digital, não prioriza os aspectos enunciativos da língua. Já li análises desse documento que afirmam justamente essa ideia com a qual concordo: o documento traz à tona o estudo das materialidades linguísticas e dos aspectos normativos, principalmente quando trata do eixo da prática de análise linguística. Por outro lado, considero que a BNCC traz em seu bojo a prioridade aos avanços tecnológicos como usos da linguagem ocorridos na sociedade, e não se pode negar a relevância dessa proposta.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

A formação de professores de Língua Portuguesa tem apresentado avanços em suas estruturas curriculares, como por exemplo, o aumento de carga horária para componentes práticos e o Estágio Supervisionado. Contudo, ainda temos que melhorar, por exemplo, na articulação entre os componentes curriculares do curso de graduação, pois ainda há muita fragmentação. Há muitas pesquisas que já nos alertaram sobre a distância entre as diretrizes curriculares da educação básica e as diretrizes assumidas em estruturas curriculares de graduação, e nessa direção é que me questiono como formadora: se eu devo formar um professor de Língua Portuguesa que saiba trabalhar com a linguagem

em uma perspectiva teórico-metodológica interacionista e dialógica, as minhas ações pedagógicas oportunizam essa formação? Sei que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas nessa direção. Existem ainda posturas pedagógicas que simplesmente negam que o curso de Letras licenciatura deve priorizar a formação de professores, insistindo-se em práticas descontextualizadas, puramente conteudísticas, desarticuladas das próprias práticas de linguagem. Nesse sentido, um dos desafios do professor pesquisador, daquele que está em sala de aula da educação básica, é desenvolver exatamente esse olhar de pesquisador, sem ter essa experiência em sua formação profissional. Daí, a demanda por programas de pós-graduação profissional, como o Profletras.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

O Profletras está cumprindo com um papel social muito importante que é o de resgatar a autoestima do professor de educação básica, proporcionando-lhe condições mais favoráveis para uma formação de qualidade, no nível de pós-graduação. O Profletras representa uma oportunidade ímpar ao professor para ressignificar sua prática por meio do conhecimento científico e reflexões acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, garantindo, portanto, um impacto extremamente positivo na sua práxis e no cenário da educação pública. O grande diferencial do Profletras deve-se à sua natureza interventiva, na medida em que o professor-pesquisador deve apresentar, a partir de uma problematização, uma proposta de intervenção a ser utilizada na sua sala de aula. Portanto, o programa é de extrema relevância para a transformação do olhar do professor-pesquisador sobre a língua e seu ensino. Ao final do mestrado, na maioria das vezes, o professor-pesquisador vê o Profletras como o divisor de águas de sua ação docente por conta do próprio processo de pesquisa desenvolvido que culminou em processos de aprendizagem, e, conforme palavras de muitos orientandos, eles se reconhecem como novos professores.

9. *Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?*

O primeiro obstáculo que enfrento como orientadora no Profletras é ter que me organizar em função dos horários de trabalho do professor da escola básica, o qual trabalha 40 horas semanais na escola, em sala de aula. Esse é um desafio tanto para o orientador e docente do programa, quanto para o aluno professor que deve conseguir organizar seu horário de trabalho com os horários das aulas presenciais e das orientações. Outro grande desafio é desenvolver para o professor-pesquisador estratégias de leitura e de escrita de textos acadêmicos, como por exemplo, para a escrita de um projeto de pesquisa. Creio que esse fato se deve ao grande tempo distante da universidade ou à inexperiência com a pesquisa e a escrita acadêmica.

O trabalho com a educação, de forma geral, sempre apresenta desafios de ordens diversas, como estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, culturais... No que se refere à formação do professor, avalio que um dos grandes desafios seja da ordem sócio-histórica, pois na condição de professora formadora temos que lidar com a prática docente do outro que desvela acertos e equívocos. Essa trajetória é constituída por uma série de dilemas que a todo instante me fazem resignificar conhecimentos teóricos e práticos relativos à ação de ensinar a ensinar a Língua Portuguesa. Como sujeitos históricos, atravessados e constituídos por situações de conflitos e ansiedades, as (re)descobertas me levam a crer que as ações de construções identitárias não se fixam, portanto, estamos em contínuo processo de transformação.

10. *Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?*

Embora o programa tenha alcançado mais de quatro mil e duzentos professores que estão no exercício da docência no ensino fundamental, somadas as vagas ofertadas nos editais de 2013 a 2017

(segundo dados obtidos no site <http://www.profletras.ufrn.br/>), ao meu ver, há necessidade de ampliação da cobertura do Profletras, seja pelo número de vagas ofertadas, seja pela mudança de requisitos para ingresso no programa. São muitas as demandas, como por exemplo, a ampliação para o Ensino Médio e a abertura de um doutorado, mas também há ainda muitos desafios para que o objetivo de qualificar professores de Língua Portuguesa da rede pública que estejam em exercício no Ensino Fundamental seja alcançado de forma mais integral, e um agravante é a questão dos recentes cortes de verbas da Pós-Graduação pelo MEC. Afora as dificuldades de ordem financeira, creio que o futuro do programa perpassa também pelo fortalecimento da rede colaborativa que se criou com sua implementação como um programa em rede nacional. E, quem sabe, o fruto desse fortalecimento não posso gerar propostas de critérios de avaliação nacional, de forma a consolidar uma política pública de educação advinda de profissionais que ensinam a Língua Portuguesa em nosso país.



Rodrigo Acosta Pereira

SANTA CATARINA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.043.172-185](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.043.172-185)

Rodrigo Acosta Pereira

**Professor associado da Universidade Federal
de Santa Catarina – UFSC**

Email: drigo_acosta@yahoo.com.br

Graduação em Letras Português e Inglês pela UFSM, (2005).
Mestrado em Linguística, na área de Linguística Aplicada, pela UFSC, (2008).
Doutorado em Linguística, na área de Linguística Aplicada, pela UFSC, (2012).
Pós doutorado Linguística Aplicada e estudos da Linguagem pela PUC-SP, (2019).

Tempo de magistério superior: 13 anos

Área de interesse: Linguística Aplicada

Publicações relevantes

ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra. **Linguagem em(dis)curso** (Online), v. 01, p. 125-142, 2020.

ACOSTA PEREIRA, R.; ROHLING, N. Ideologia e valoração/avaliação social: revisitando conceitos na perspectiva dialógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 23, p. 15-35, 2020.

OLIVEIRA, N. A. F. ; ACOSTA PEREIRA, R. ; COSTA-HUBES, T. C. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. 01. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2020. v. 01.

FUZA, A. F. ; ACOSTA PEREIRA, R. ; RODRIGUES, R. H. **Pesquisas em Linguística Aplicada e práticas de linguagem**. 01. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2020. v. 01.

1. O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?

Diferentes perspectivas e tendências linguístico-filosóficas têm buscado definir/conceituar linguagem, seja sob um escopo sistêmico-imanente, seja sob um panorama social-histórico. Particularmente, advogo a favor de uma posição social e histórica de linguagem que, dentre outras questões, pressupõe uma relação orgânica entre sociedade e práticas languageiras. Em outras palavras, linguagem é objeto social e, portanto, saturado de valores (axiologias) e modos de apreender e entender a realidade social (ideologias). *Linguagem é, nesse paradigma, um construto social, histórico e cultural, atravessado por matizes axiológico-ideológicos.* É essa concepção que pauta/orienta o meu trabalho no PROFLETRAS. Uma concepção consociada aos Estudos Dialógicos da Linguagem, em resposta aos escritos de Bakhtin e o Círculo, em especial, reflexões de M. Bakhtin, V. Volochínov e P. Medviédev. Na perspectiva dialógica, em resposta às tendências objetivistas (sistêmicas) e subjetivistas (psicologizantes), entendemos a linguagem na interação. Dentre outras questões, pontua-se:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 116).

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (p. 116)

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (p. 116).

É preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos [...] (p. 116).

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc (p. 117).

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (p. 117).

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última instância, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 117).

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (p. 117).

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (p. 126)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 127).

Disso decorre um caminho extenso que se engendra na arquitetura da postura dialógica de linguagem, dentre outras, o entendimento da linguagem como meio e material que medeia e materializa (de forma concerta e situada) nossas interlocuções na vida social. Aspectos voltados à relação entre tempo-espço (cronotopo), locus social das

atividades humanas (esfera), espaços sociais interlocutivos (situações de interação) e unidades materiais concretas da comunicação discursiva (enunciado) são fundantes nessa abordagem teórico-metodológica.

2. **Qual a relação entre linguagem, sociedade e escola?**

Dado que nossa concepção de linguagem se consocia à perspectiva dialógica, conforme pontuamos na questão precedente, nossa compreensão sobre a relação entre linguagem, sociedade e escola responde axiologicamente à visão dialógica na qual nos filiamos. Ao passo que entendemos escola como um locus social de produção, circulação e recepção de discursos, portanto, uma esfera social de atividades humanas, a entendemos como em relação viva com o mundo social. Dessa forma, a escola não apenas produz discursos sobre a vida como, de forma dialógica, responde aos discursos da vida.

Em outras palavras, a escola enuncia posições verbo-axiológicas sobre o mundo, seja sob um paradigma do que instaura como verdade (uma verdade pautada nas relações intersubjetivas que se instituem na esfera da escola), seja sobre uma verdade a qual responde (uma verdade pautada nas relações intersubjetivas que se instituem em outras esferas da vida). Assim, nessa relação, a escola é interceptada por discursos vários, de esferas sociais plurais, que se entrecruzam nos discursos da própria esfera escolar. Discursos político-educacionais, discursos da família, discursos da religião, discursos midiáticos, etc. *Uma relação entre linguagem, sociedade e escola, portanto, em nossa visão, implica relações dialógicas, relações de sentido entre diferentes instâncias de constituição e funcionamento dos discursos, como o que acabamos de refletir nessa resposta. Em suma, envolve discurso, ética e responsabilidade na/para vida, como nos explica Bakhtin,*

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser um filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Se para da responsabilidade, a

vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2010, [1919-1921], p. 117)

O fato de que o tom-emotivo-volitivo ativo, que penetra em tudo o que é realmente vivido, reflita a inteira irrepetibilidade individual do momento dado do evento, não o torna, de modo algum, impressionisticamente irresponsável e ilusoriamente válido. É precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [pravda] do momento dado, o que o relaciona à unidade última, uma e singular. (BAKHTIN, 2010 [1919-1921], p. 92).

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real. [...] por que ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010 [1919-1921], p. 99)

3. **Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?**

Entendemos de uma forma ideológica. Todo uso da linguagem em vida social é ideológica, ou seja, viver é responder axiologicamente a formas sociais de apreender e compreender a vida. Sob o panorama dialógico, o qual ancora nossa discussão, todo uso linguístico reverbera as ressonâncias das demandas e implicações da interação social. Dessa forma, ao refletirmos sobre a relação entre linguagem e política, entendendo a *política como um construto discursivo* legitimado e relativamente regularizado na sua esfera, avaliamos a relação como uma arena viva de posições ideológico-valorativas que se instauram e se instituem na vida social em resposta (em termos dialógicos) a discursos outros que, não apenas acabam por constituir o discurso da política, mas, por conseguinte, nascem desse discurso. Com isso, não podemos abordar o tema da política sem linguagem e, dada nossa

filiação teórico-metodológica, sem tocar nos fios ideológico-avaliativos/valorativos que se entretecem na linguagem.

4. Que vínculos concebe entre sujeito, conhecimento e escola?

Entendemos sujeito como um Ser-evento, na visão de M. Bakhtin. Disso, todo sujeito é inacabado e se constitui em relação dialógica com o outrem. É uma relação do *eu-para-mim*, do *eu-para-outrem* e do *outro-para-mim*. Além disso, compreendemos conhecimento como discurso, ou seja, o ato de conhecer é um ato ideológico-axiológico. Conhecemos sempre sob um ponto de vista. Conhecemos sempre sob um determinado modo de apreender a realidade. Esse modo, esse ponto de vista é sempre axiológico, avaliativo e se engendra numa visão particular do mundo, uma ideologia. Ademais, escola, como já dito, para nossa visão, é uma esfera social da atividade humana que não apenas produz discursos, como responde a discursos. Dadas essas questões, nossa compreensão sobre sujeito, conhecimento e escola se associa às explicações supracitadas, nos levando a entender que todos sujeito, no evento da vida, de forma ativa e responsável, responde a conhecimentos, como discursos, avaliando e reavaliando-os à luz das projeções axiológicas e ideológicas das quais se situa enquanto sujeito e dos atravessamentos de discursos que se interceptam na esfera escolar. Dessa *relação viva*, se dá a relação entre sujeito, conhecimento e escola. Uma relação discursiva e, portanto, uma relação dialógica. Em suma, como explica Freitas,

A realidade da unicidade unitária desse mundo é garantida pelo reconhecimento de minha participação única neste mundo pelo meu não álbi nele. Essa minha participação produz um dever concreto, o dever de realizar a inteira unicidade do ser, e isso significa que minha participação transforma cada participação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento), em minha própria ação ativamente responsável. (FREITAS, 2013, p. 100-101).

5. Na sua compreensão, quais – e como avalia – os principais teóricos que sustentam o trabalho do professor pesquisador no chão da escola na atualidade?

Vários são os caminhos epistemológicos e teórico-metodológicos que sustentam o trabalho do professor pesquisador na esfera da escola. A fim de ilustrar, podemos citar abordagens cognitivistas, sociocognitivistas, interacionistas, sociointeracionistas, político-linguísticas, dialógica, dentre outras. Particularmente, associamo-nos à abordagem dialógica, que implica uma postura de linguagem viva, concreta e situada na história e na cultura. Com isso, avalio, primeiramente, que cada abordagem traz implicações responsivas e responsáveis. Responsivas, porque respondemos, como professores-pesquisadores, sempre a uma determinada forma de valorar o conhecimento e responsável, porque essa resposta valorativa traz sempre implicações éticas. Ao abordar o trabalho na esfera escolar, ao nosso ver, demanda uma *posição agentiva*: um ato responsivo e responsável. Avaliar teorias, assim, implica avaliar-se.

6. Como entende a função dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o PCN e a BNCC? Que avaliação faz deles?

Entendemos os *documentos político-educacionais voltados à Educação Básica no Brasil como discurso*. Isso significa que os documentos respondem a discursos outros e são engendrados organicamente por dimensões ideológico e valorativas balizadas por um tempo-espaço que o orienta. Dessa forma, os documentos sempre discursivizam uma visão de mundo e de sujeito, reverberando ideias, ideais, crenças, orientações, valores responsivos de um horizonte social-apreciativo determinado.

As consequências dessa discursivização são documentos tecidos por construtos teórico-metodológicos consociados a intenções múltiplas e que, dadas as amplitudes sociais, políticas e econômicas, respondem à arena da luta de classes. Nossa avaliação é que, ao

passo que compreendemos os documentos enquanto discurso, é preciso um atento olhar sobre esses discursos, desconstruindo-os, desvelando-os, descortinando os sentidos que, implícitos na arquitetura enunciativa do documento, ocultam valores outros, distante das demandas que, de fato, vislumbramos e das lutas que enfrentamos no contexto da Educação Básica brasileira.

7. *A partir de sua experiência, como avalia a formação dos professores pelos cursos de Letras no Brasil e, no momento, o que considera o maior desafio do professor pesquisador?*

Consideramos, pelos menos o universo que conhecemos, os cursos de Letras ainda, em sua maioria, como uma *versão distarçada de licenciatura*. Em outras palavras, os cursos apresentam uma proposta curricular com pouco (ou quase nulo) espaço para componentes voltados à formação do professor para o contexto da escola de Educação Básica. Em sua maioria, os componentes são visados para a teoria, descrição e análise da língua e, ainda, em grande parte uma visão sistêmico-formal-imanente da linguagem. Sob esse panorama, e tendo em vista a formação inicial (acadêmicos do curso de Letras), consideramos como grande desafio a abertura para a formação docente nas licenciaturas, reverberando na integração de diferentes componentes curriculares voltados aos panoramas teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da formação docente em contexto da Educação Básica no Brasil: aspectos voltados à linguagem, aos sujeitos e à escola. Que lutemos para desmascarar o disfarce e que a licenciatura responda axiologicamente pela sua razão de vida: a formação do professor.

8. *Como vê o impacto da formação do PROFLETRAS no cenário nacional?*

O PROFLETRAS é uma ação de grande potencial responsivo. Não apenas se caracteriza como um projeto de formação continuada de professores de Língua Portuguesa para/do/no Ensino Fundamental II,

mas, sobretudo, como um projeto de política pública de formação responsável e responsiva de professores que podem mobilizar grandes mudanças nos contextos em que atuam. O PROFLETRAS, ao meu ver, é um *catalisador de mudanças*. Isso porque não apenas promove ações em diferentes regiões do país (estamos em 49 unidades, em universidades públicas estaduais e federais), como também, viabiliza espaços de formação continuada e o diálogo mais próximo e ressignificados entre as universidades e as escolas. O PROFLETRAS possibilita que os professores, sejam aqueles recém ingressantes na esfera escolar, sejam aqueles que há anos atuam como professores, possam dar continuidade aos seus estudos, em nível de pós-graduação *strict sensu*, posto que, em muitos casos, grande parte dos professores da Educação Básica permanecem apenas com a graduação ou com a pós-graduação *lato sensu*.

É um projeto de grande impacto, de grande promoção e com grande potencial de êxito. Contudo, sabemos que seus resultados não são a curto prazo. É preciso que os resultados da formação de professores em Mestres/Mestras em Letras reverbere na escola, é preciso que os elos dialógicos se regimentem, ressoando nas ações de mudança e ressignificadas na esfera escolar. Que as mudanças, ascendidas e engendradas ao longo dos 02 anos de formação do professor em Mestre/Mestra em Letras possa ter suas consequências éticas responsáveis e responsáveis na escola. É preciso que a escola possibilite e viabilize mudanças e que, em conjunto, os professores sejam os agentes das mudanças possíveis, reais e situadas ao contexto de cada comunidade escolar. É preciso catalisar para, de forma subsequente, mobilizar, agir, concretizar. Em outras palavras,

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro. (BAKHITIN, 2003 [1979], p. 126).

9. **Que dificuldades encontra na atuação/ orientação no PROFLETRAS e no trabalho com a educação de um modo geral?**

São muitas as dificuldades. Abordar a questão da educação no Brasil é sempre um **desafio cronotópico**. Digo cronotópico, pois sempre envolve uma projeção espaço-temporal de uma época, de sujeito, da vida social. Cronotopo é um conceito que muito nos esclarece sobre a vida social:

Na época da Renascença, as formas de romance destruíram aquela vertical do além, que tinha decomposto as formas do mundo espaço-temporal e o seu conteúdo qualitativo e vivo. Elas preparavam o restabelecimento da entidade material e espaço-temporal do mundo num estágio novo de desenvolvimento, mais aprofundado e complicado. Elas preparavam a assimilação do romance de um mundo onde, na mesma época, descobria-se a América, o caminho marítimo das Índias, um mundo que se abria às novas ciências naturais e à nova matemática. Preparava-se uma visão e uma representação de tempo totalmente nova no romance (BAKHTIN, 1998[1975], p. 281).

“Trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal [...]” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 282).

“[...] todo o mundo circundante adquire um novo sentido e uma realidade concreta, uma materialidade [...]”, estabelecendo com o homem um contato espaço-temporal. (BAKHTIN, 1998[1975], p. 285).

[...] o homem se exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra em todas as manifestações de sua existência” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 305).

Assim, por exemplo, em Rabelais, ao se discursivizar o corpo, o sexo, o riso e o carnaval, estava se construindo um novo cronotopo, uma nova visão de mundo (BAKHTIN, 1998[1975], p. 316).

Para apreender a variedade de maneiras pelas quais se pode entender a relação entre as pessoas com o seu mundo, pre-

cisamos examinar as numerosas possibilidades concretas e altamente pormenorizadas que os gêneros elaboram. Bakhtin chama essas possibilidades concretas – cada uma das quais pode ser tomada como definidora do “impulso vivo” e da “ideologia modeladora da forma” de um gênero do discurso – de cronotopo (MORSON; EMERSON, 2008, p. 383).

[...] cronotopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e das ações (MORSON; EMERSON, 2008. p. 384).

O Cronotopo sempre traz a imagem de uma espaço-temporalidade, ideológico e valorativamente marcada e, sobretudo, demarcada por crenças, ideais, ideais, valores e visões de mundo. Hoje não é diferente. 2020 é um ano com diversos desafios. Temos entraves políticos, arenas ideológicas e ainda a questão de saúde pública mundial, o Covid-19. É claro que, ao conjunto destes, temos dificuldades que vem como respostas a discursos já-ditos, historicamente fundados, que vão se entretecendo nos discursos da contemporaneidade. Ser professor responde axiologicamente a isso.

Nossas respostas à vida são respostas atravessadas cronotopicamente pelos já-ditos e ainda pela memória de futuro. Os discursos prefigurados. Pelos já-ditos temos discursos que se reproduzem no tempo e no espaço sobre educação, sobre escola e sobre ser professor. E são muitos! Nos prefigurados, por sua vez, temos os discursos de nossos desejos, de nossos sonhos, das vontades (em especial, as de mudança!). Orientar a dissertação segue as mesmas condições sociais. No diálogo entre orientador e orientando, vamos construindo relações alteritárias atravessadas pelos discursos prefigurados (aqueles discursos do tempo e do espaço outro, que vão se regimentando sobre o que é orientar, o que é pós-graduação, etc) e os discursos prefigurados (aqueles discursos que vão projetando nossa memória de futuro).

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do seu se aproximar com suas palavras à palavra do outro. [...] Ao aceitar o enunciado concreto como lugar da vida da língua e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras [...]. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento da compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro” (GERALDI, 2013, p. 16).

E ainda como nos explica Bakhtin sobre alteridade,

Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios; eu sou possuído por um outro. [...] Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação de minha própria imagem interior. Dos meus olhos olham os olhos alheios (BAKHTIN, 2019 [1943], p. 51, grifo do autor).

Ser professor, ser orientador, ser orientando revela/desvela que somos, de fato, sujeitos cronotópicos, respondendo a desafios cronotópicos.

10. Quais os compromissos e os desafios futuros do PROFLETRAS?

São muitos. Dentre eles, conseguir permanecer como um projeto de políticas públicas no atual governo (2019-2022). São muitos os obstáculos, muitas as “pedras no caminho”. Que sejamos perseverantes. Que sejamos fortes. Que sejamos políticos. Que sejamos um conjunto de tudo o que precisamos para enfrentar um *tempo-espaco de desvios*: da verdade, dos valores e da vida. Um tempo-espaco que nos deixa atônitos e descrentes. Não desistamos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: **Questões de literatura e de estética**: teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1979].

_____. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. Tradução de Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019 [1943].

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 95-106.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada nos diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

POSFÁCIO

A APOSTA PERMANENTE NO AFUNILAMENTO DA FORMAÇÃO

A preocupação com a formação de professores, embora existente nas décadas anteriores, teve seu marco mais relevante e propriamente fundante em 1939 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Notemos com que atraso elas surgiram.

Nos tempos do Império, para além das poucas Faculdades de Direito e de Medicina, esta questão se torna muito clara quando da fundação do Colégio Pedro II. Ele deveria ser um modelo para as demais escolas do país sem que estas tivessem as mesmas condições da escola junto à sede do trono e por ele acarinhada.

Na verdade tínhamos uma rede heteróclita constituída por pequenas salas onde se davam as 'aulas-régias', muitas vezes a sala de visitas do próprio professor. A propósito é digno de nota o que escreveu D Pedro em seu Diário quando de sua visita a Sergipe em 1860, quando visitou as duas cadeiras existentes: a masculina e a feminina:

O livro de matrícula não parece bem feito, mas a letra do professor é sofrível. 1º. lê sofrivelmente – gramática muito atrasado, não sabe dividir tendo errado toda a conta. Desde 19 de fevereiro de 1859 aqui tendo já estudado 10 meses em Sergipe. 2º. lê mal; gramática apenas começou – este que é o melhor divide bem; mas vagorosamente, e não se lembra da prova real da divisão. Doutrina mal sabem as rezas e o professor está muito atrasado parecendo mau.

...

Aula de meninas regida por Josefa Maria da Trindade – 70 matriculados – não muito bem escrito o livro de matrícula. 1ª. lê sofrivelmente livros, e menos mal em gramática – divide bem e sabe tirar a prova real. Freq. 1 ano e 4 meses, mas já tinha estudado pouco – segundo diz a professora, que parece boa. 2ª. lê sofrivelmente, gramática mal, divide com 2 letras no divisor, porém mal ainda. Doutrina sabem as rezas, mas as explicações não são exatas todas, apesar da professora contentar-se com elas. Letra das meninas sofrível.

(Registros no Diário do Imperador D. Pedro II, em 1860 quando visitou Sergipe).

E tínhamos um imperador preocupado com a cultura, tradutor do grego... e provavelmente o primeiro avaliador externo dentro do sistema escolar! E certamente o fato de ter visitado as 'cadeiras' foi saudado como grande preocupação do Imperador com a educação. Nenhuma indicação sobre as condições materiais das salas, dos materiais didáticos disponíveis: nada.

Foi preciso esperar a República para que tivéssemos os primeiros passos efetivos para a construção de um sistema escolar. E certamente não sem muitos discursos, muitas lutas e reivindicações, chegamos próximos à escola moderna quando em pleno regime Vargas foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

É digno de nota que nestas instituições se formavam os professores de todas as áreas de conhecimento: desde as ciências depois chamadas de ciências exatas e ciências duras (matemática, física, química, biologia), até aquelas que ainda hoje colocamos na área das Humanidades (história e letras).

Seria uma pesquisa muito interessante estudar as modificações que foram ocorrendo nos currículos destes cursos de formação de professores. No caso específico de Letras, há um conjunto de disciplinas que foram desaparecendo - filosofia, história, sociologia – e o curso foi se especializando até chegar aos dias atuais em que a formação se

faz em dois eixos: estudos linguísticos e estudos literários, nestes com o abandono paulatino, mas constante, dos estudos clássicos (e hoje até mesmo da literatura portuguesa – as literaturas de expressão portuguesa em África jamais tiveram espaço curricular oficial nestes cursos).

Havia um terceiro eixo, aquele da chamada formação pedagógica realizada no final do percurso do que em muitas universidades passou a ser chamado de 'bacharelado em Letras'. Aqueles que queriam a Licenciatura realizavam alguns estudos prefaciais de metodologia do ensino, de psicologia (na ditadura militar foi incluída a Estrutura e Funcionamento do Ensino, na verdade um estudo superficial sobre os sistemas escolares e sua gestão), depois 'coroados' com as Práticas de Ensino. Ou seja, a formação do professor foi secundarizada em benefício da formação do letrado.

Duas particularidades deste movimento. Uma delas de ordem estrutural da sociedade: o Séc. XX foi o tempo da emergência e afirmação do 'especialista'. A segunda delas, a ideologia do senso comum de que 'quem sabe a matéria, sabe ensinar'. A propósito já ouvi afirmações estapafúrdias como "quem sabe fonologia, sabe alfabetizar" ou então, referindo-se ao ensino de língua estrangeira, "quem sabe a língua, sabe ensinar". Ou seja, um pensamento paradoxal – a defesa da especialização na área e a desconsideração evidente pela área afim na formação de professores, a educação. E esta 'deformação formadora' teve e tem influências até hoje: os estudantes quando se matriculam nos cursos de formação pedagógica chegam às aulas devidamente ideologizados de que 'aquilo é perda de tempo'.

Há razões históricas para esta depreciação. Kant já afirmava que duas áreas da ação humana não se deixam reduzir ao positivismo científico: a educação e o governo (mais tarde Freud acrescentará a psicanálise, mas esta goza de prestígio social na contemporaneidade). Há por trás da 'especialização' uma ideologia científicista. Não se trata

de conhecimento científico, mas de cientificismo produto de uma concepção pouco profunda da ciência e do fazer científico.

Assim, a história da formação de professores tornou-se a formação de um ‘especialista’ mais ou menos informado pelos cursos de graduação que caem estatelados nas escolas quando se veem frente a frente de 30 ou 40 pares de olhos relativamente atentos e dispostos ora a escutar, ora a fazer ouvidos moucos ao que lhes apresenta um professor absolutamente despreparado para ser professor (alguns deles muito bem preparados para serem ‘pesquisadores’ e professores universitários).

Costumo dizer que enquanto a realidade escolar está exigindo um professor centopeia, os cursos de formação em nossa área formam bípedes com um rabinho de tempo perdido na formação pedagógica. E quando os dados alarmantes das estatísticas mostram que cada vez o fosso é mais profundo em termos da formação escolar da população, mais uma vez responde-se com a especialização, aquela obtida nos cursos de mestrado e doutorado, cujos objetivos não são a formação de professores, mas a formação de pesquisadores na área disciplinar.

Assim, a emergência dos programas de metrados profissionais, e particularmente aqueles iniciados pela expressão abreviada PROF (PROFMAT, PROFQUIM, PROFLETRAS...) foi saudada como uma preocupação direta com a formação do PROFESSOR.

Mas na área de Letras, eis que a ideologia da ‘especialização’ reaparece forte – e não poderia deixar de ser assim, dada a história da construção da proposta democraticamente elaborada por representantes de coordenadores de pós-graduação da área, ou seja, de coordenadores de cursos de formação de pesquisadores, logo de especialistas como se pode deduzir da história sucinta do programa que abre este volume que arregimenta vozes de professores diretamente vinculados aos vários cursos da rede do PROFLETRAS.

Assim, o primeiro currículo implementado se concentrava em uma área – a Linguística – com espaço reduzido para o outro eixo já tradicional da formação de Professores de Língua Portuguesa, os estudos literários. Disciplinas optativas a serem oferecidas pelos cursos listavam alguns títulos (incluindo a aceitação de uma corrente da neurolinguística – saliente, de uma delas – para diagnóstico e ‘tratamento’ dos chamados novos distúrbios ‘mentais’ com que supostamente se depara o professor em sala de aula. Acompanha-se, assim, esta virada dos paradigmas metafóricos com que alguns compreenderam/compreendem a sociedade – do paradigma viral para o paradigma neural, tão bem exposta e criticada por Byung-Chul Han no ensaio “Violência Neural” – in. **Sociedade do Cansaço**).

Tratou-se, pois, de uma redução do bípede a um Saci-Pererê. Novamente agora sem qualquer inclusão de disciplinas que permitiriam ao ‘letrado’ compreender os fenômenos com se depara em sala de aula – nenhuma disciplina da área mais específica do professor, aquela que caracteriza, que o funda: a educação. Absolutamente nada sobre Teorias da Educação, sobre Teorias do Ensino, teorias sociológicas que permitam compreender para além do senso comum a sociedade e o funcionamento das relações sociais, as exclusões sociais de que muitas vezes o professor sofre em sua própria pele. Tudo isso não precisa ser estudado, diz o currículo oculto. Para tudo isso, basta o senso comum! Em todas as respostas às perguntas provocativas da organizadora que compõem o corpo essencial deste livro, salvo engano, encontrei apenas três referências à área da Educação, incluído o nome de Paulo Freire nas referências teóricas (Profa. Letícia Queiroz de Carvalho), além de uma segunda remessa ao mesmo educador na seguinte passagem: “Na minha visão, a concepção freireana de evitar verticalismos na educação é profundamente atual, sobretudo se levarmos em consideração a dinamicidade tão característica de nossa contemporaneidade” (Prof. Gean Nunes Damulakis). A terceira delas é a referência a Profa. Magda Soares.

Compreensível esta ausência de referências à área de educação. Obviamente há o registro constante daqueles que se dedicam à Linguística Aplicada, particularmente ao excelente trabalho de Roxane Rojo.

É justificável esta ausência nas vozes dos gestores ou ex-gestores dos cursos da rede PROFLETRAS (discordo radicalmente do emprego da palavra 'gestor/a' trazida à educação do ambiente empresarial, como se a escola fosse uma empresa a ser gerida como tal) à área pedagógica, fruto de sua própria formação e das razões históricas de que se tem consciência explícita desde Kant. Mas ela vem desde a elaboração da proposta, em nome de uma crítica rasa como podemos ler na abertura deste volume, na referência à Magda Soares e à confusão entre propostas de ensino e propostas de políticas de educação ensino elaboradas nos escaninhos da burocracia. Ambos foram colocados num mesmo cesto: lixo da história, porque agora sim 'os especialistas' dirão o que deve ser feito! Trago a passagem literalmente, porque qualquer analista de discurso é capaz de perceber os efeitos de sentido provocados pelos enunciados:

Há inúmeras ações voltadas para a preocupação com o fracasso escolar do aluno, uma vez que em outras atividades ele pode ser bem sucedido. Por que as várias propostas que foram implantadas nunca resolveram o problema do fracasso escolar? Em seu livro *Linguagem e Escola*, Magda Soares apresenta uma série de propostas que foram pensadas nos Estados Unidos, na segunda metade do Século XX, com vistas a resolver o problema, mas parece que as coisas não funcionaram muito bem. No Brasil, a situação não é diferente. Será que as pessoas que estão por trás dessas propostas são as pessoas certas?

Hoje nos debatemos com a implantação da BNCC, o governo cria o ABC (Alfabetização Baseada em Ciência), mas os verdadeiros atores do processo são pouco ouvidos. Os tecnocratas da educação que estão por trás dessas propostas acreditam que o seu pensar pode ser colocado de cima para baixo. Caberá ao professor aplicar os conteúdos que eles entendem serem necessários.

Felizmente a realidade se impõe e 'quando a porca torce o rabo' o professor, mesmo que não o confesse, porque em certos ambientes cientificista isto seria um pecado, recorre precisamente àqueles que formularam propostas de ensino um pouco mais amplas de que meras sequências didáticas (forma pela qual o tecnicismo em educação reencontrou seu espaço no sistema escolar brasileiro, depois da crítica contundente que recebeu nos anos 1980).

O exercício da crítica é função do intelectual. E que este posfácio soe como um convite aos colegas que militam nos cursos da rede PROFLETRAS para que reflitam sobre a formação de professores e encontrem fórmulas de inclusão efetiva destas preocupações na formação do mestrado profissional de professores de Língua Portuguesa. É terrível perceber agora que não só os graduados desconhecem o que seja uma teoria educacional, mas agora também aqueles portadores de um diploma dado por um curso profissional da área as desconheçam por completo ou as conheçam somente de forma autodidata. É preciso compreender o ensino para além da mera aplicação de um conteúdo qualquer numa sequência didática construída por si ou por terceiros. Um professor não é um aplicador, e por isso um mestrado profissional não é o espaço de elaborar um produto para o mercado de ensino. O espaço do mestrado profissional poderia ser, sobretudo, o espaço da reflexão sobre a prática e a busca de respostas, em profundidade, para compreender o que a prática nos traz e insiste em nos ensinar.

Barequeçaba, novembro de 2021

João Wanderley Geraldi

SOBRE A ORGANIZADORA

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA – Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

Email: fabiana.giovani@ufsc.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

atividades 11, 12, 16, 17, 35, 45, 46, 63, 89, 96, 97, 110, 119, 120, 121, 139, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 166, 167, 176, 191
atualidade 14, 28, 42, 52, 62, 77, 95, 112, 122, 130, 144, 166, 179

B

Brasil 12, 15, 16, 17, 20, 27, 29, 44, 45, 49, 54, 65, 77, 79, 89, 93, 94, 99, 102, 104, 113, 123, 124, 125, 131, 139, 140, 141, 142, 145, 151, 158, 168, 179, 180, 182, 191

C

cenário nacional 15, 30, 45, 54, 66, 80, 102, 114, 124, 131, 153, 169, 180
compromissos 15, 35, 46, 56, 68, 82, 104, 115, 125, 128, 132, 155, 170, 184

D

dificuldades 15, 20, 34, 45, 55, 56, 66, 67, 68, 82, 100, 103, 114, 124, 125, 132, 139, 154, 170, 171, 182, 183

E

ensino 14, 19, 36, 40, 52, 58, 66, 71, 86, 96, 102, 106, 108, 123, 127, 128, 132, 148, 150, 155, 156, 171, 180, 188, 190

L

letras 11, 12, 14, 15, 17, 19, 25, 29, 30, 33, 35, 38, 40, 44, 49, 54, 58, 65, 79, 86, 99, 100, 104, 108, 109, 110, 113, 118, 123, 124, 127, 131, 134, 136, 151, 152, 157, 158, 161, 168, 169, 173, 180, 181, 186, 187, 188, 189

linguagem 14, 15, 16, 19, 26, 27, 28, 32, 37, 38, 41, 43, 50, 51, 59, 60, 61, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 106, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 121, 125, 128, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 150, 153, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 185

Língua Portuguesa 14, 15, 19, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 43, 53, 58, 63, 72, 78, 88, 96, 97, 98, 106, 113, 123, 130, 134, 147, 148, 156, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 179, 180, 190, 192

linguística 11, 12, 14, 25, 40, 49, 58, 59, 65, 86, 108, 127, 134, 145, 161, 166, 167, 173, 190, 191

M

mestrado 11, 13, 36, 46, 103, 104, 119, 125, 169, 189, 192

P

pesquisador 14, 15, 28, 29, 30, 37, 42, 44, 52, 54, 55, 59, 62, 64, 65, 66, 69, 77, 79, 88, 95, 99, 112, 113, 114, 122, 123, 124, 130, 131, 136, 144, 151, 153, 165, 166, 168, 169, 170, 179, 180

política 13, 14, 27, 36, 41, 51, 60, 61, 75, 78, 91, 93, 97, 106, 110, 111, 112, 120, 121, 129, 139, 140, 141, 142, 146, 148, 155, 157, 164, 165, 171, 177, 181

prática 14, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 41, 45, 50, 53, 54, 55, 59, 63, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 82, 87, 88, 93, 96, 97, 100, 101, 104, 106, 109, 114, 119, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 142, 144, 146, 149,

150, 157, 162, 163, 167, 168, 169, 170,
174, 192
professores 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21,
25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40,
43, 44, 45, 53, 54, 58, 63, 64, 65, 67, 68,
69, 79, 80, 82, 97, 99, 100, 103, 104, 105,
110, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 125,
129, 130, 131, 132, 137, 142, 146, 147,
151, 153, 154, 161, 164, 166, 168, 169,
170, 171, 179, 180, 181, 186, 187, 188,
189, 192
profissional 11, 12, 13, 30, 54, 66, 100,
119, 124, 125, 130, 169, 192
proletras 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21,
25, 26, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 41, 45,
46, 50, 54, 55, 56, 59, 66, 67, 68, 72, 73,
80, 81, 82, 83, 87, 102, 103, 104, 109, 112,
114, 115, 119, 124, 125, 128, 130, 131,
132, 135, 153, 154, 155, 162, 169, 170,
174, 180, 181, 182, 184, 189, 191, 192

S

sociedade 14, 16, 27, 41, 43, 50, 51, 54,
60, 61, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 79, 81, 82,
89, 90, 91, 92, 95, 110, 112, 120, 121,
122, 128, 129, 131, 137, 138, 139, 150,
151, 155, 162, 163, 164, 168, 174, 176,
188, 190
sujeito 14, 28, 42, 44, 51, 60, 61, 62, 71,
75, 76, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 93, 94, 111,
112, 120, 121, 129, 136, 138, 140, 142,
143, 147, 165, 178, 179, 182

T

trabalho 14, 15, 17, 20, 28, 29, 30, 32,
34, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 55, 62, 63,
67, 68, 77, 82, 95, 96, 100, 101, 103, 104,
109, 111, 112, 114, 115, 119, 122, 124,
128, 130, 131, 132, 142, 144, 145, 146,
147, 152, 153, 154, 166, 170, 174, 179,
182, 191

www.pimentacultural.com

CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS

Programa de Mestrado Profissional em Letras

