

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Geison Araújo SILVA¹
Jailson Almeida CONCEIÇÃO²

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa concluída, que teve como foco a práxis pedagógica de um professor egresso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/PI), objetivando investigar a articulação que o sujeito da pesquisa faz entre as instâncias do ensino de língua: leitura, produção de texto e análise linguística. Trata-se de uma pesquisa quali-interpretativista, estruturada no formato de estudo de caso. Para fundamentar nossas discussões e análises, ancoramo-nos em autores como Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Geraldi (1996; 1997), Kleiman (1989; 1996; 2007), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), Corrêa (2009), além dos PCN (1998) e das Diretrizes Curriculares do Profletras, dentre outros. Os resultados demonstram que, mesmo após a formação no Profletras, a prática do docente analisada apresenta uma fragmentação no tocante à articulação entre leitura, produção de texto e análise linguística.

Palavras-chave: profletras; práxis pedagógica; língua portuguesa; estudo de caso.

Abstract: In this work we present the results of a completed research, which focused on the pedagogical praxis of a graduate professor of the Professional Masters in Letters (Profletras), aiming to investigate the articulation that the subject of the research does among the Instances of language teaching: reading, text production and linguistic analysis. It is a qualitative-interpretative research, structured in the case study format. We substantiate our discussions and analysis as of authors such as Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Geraldi (1996; 1997), Kleiman (1989; 1996; 2007), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), Corrêa (2009), in addition to the PCN (1998) and curriculum guidelines of Profletras, among others. The results demonstrate that even after the training in the Profletras, the teacher investigated presents difficulty in the articulation of practices of reading, text production and linguistic analysis.

Keywords: profletras; pedagogical praxis; portuguese language; case study.

Introdução

Desde a década 1960, o tema ensino de língua tem ensejado uma série de discussões e mudanças na tentativa de promover uma reconfiguração e remobilização no ensino de língua portuguesa e, assim, alavancar os índices de proficiência em leitura e escrita de alunos, principalmente do sistema público de ensino, haja vista os números negativos publicizados por meio de indicadores como Saeb, os quais revelam resultados desafiadores no que se refere à mudança de uma postura pedagógica que dê conta da proficiência/competência comunicativa de alunos no âmbito da leitura e, conseqüentemente, da produção de texto e da análise linguística, tendo como ponto de partida e de chegada o texto, enquanto unidade de ensino.

Entre as medidas apresentadas para reverter esse cenário, figura a implantação, em âmbito nacional, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujo foco é promover a formação continuada e atualizada de docentes de língua portuguesa do Ensino Fundamental.

¹ Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: geison-araujo@hotmail.com

² Doutorando em Linguística Teórica e Descritiva (UFRN). E-mail: almeidajai@hotmail.com

Dessa forma, este estudo objetivou analisar, a partir da observação da práxis pedagógica de um professor egresso do Profletras, a articulação entre as instâncias do ensino de língua: leitura, produção de texto e análise linguística, visto que essa integração é um dos pontos nodais de que se revestem as atuais diretrizes curriculares e da política de formação do programa que se assentam em proeminentes estudos, principalmente no campo da Linguística Aplicada, veiculados desde a década de 1990.

Optou-se por construir esta pesquisa no formato de estudo de caso, a partir de abordagem quali-interpretativista. Para a obtenção dos dados, utilizaram-se 2 (dois) instrumentos de coleta: a entrevista semiestruturada e a observação. Desse modo, o *corpus* é formado pela transcrição da entrevista realizada com o docente, pelas descrições das observações provenientes das aulas assistidas, assim como por um modelo de avaliação de aprendizagem elaborado/aplicado pelo sujeito de pesquisa aos alunos.

Como suporte teórico-metodológico para as discussões e análise aqui empreendidas, nos ancoramos nos postulados de autores como Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Geraldi (1997), Kleiman (1996; 2007), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), Corrêa (2009), além dos PCN (1998) e das Diretrizes Curriculares do Profletras (2017), dentre outros, os quais versam sobre os estudos da linguagem em perspectivas teóricas e também aplicadas.

Reconfiguração do ensino de língua materna: considerações a partir dos PCN

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa (LP) esteve alicerçado em uma concepção formalista/estruturalista de língua, que a via como um sistema virtual e estável, regido por regras estanques. Prevalecia, assim, o ensino de gramática prescritiva, pois se acreditava que o maior domínio das normas da língua resultaria em um melhor desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nesse esteio, o ensino de língua, assim, centrava-se no nível da frase e no uso do texto como pretexto para ensinar gramática³. A partir da década de 1960, e mais fortemente na década de 1990, no entanto, a divulgação de estudos linguísticos, especialmente de áreas como a Linguística Aplicada, Linguística Textual, Psicolinguística, Sociolinguística, Semântica/Pragmática, Análise da Conversação, Linguística Computacional, Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso serviram como base para o desencadeamento de discussões a respeito do ensino de língua materna no Brasil, cujos resultados materializaram-se, mais tarde, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), em 1998.

Conforme esse documento, o ensino tradicionalista, baseado na estrutura e na norma gramatical, mostrava-se ineficiente frente aos novos paradigmas e demandas sociais do ensino/usos da língua. Desse modo, foi preciso redirecionar o ensino de LP para uma abordagem que tivesse como ponto de partida uma visão sociointeracional de língua. Dentre as mudanças mais significativas para se chegar a esse propósito, estava a adoção de uma nova unidade de ensino, que conseguisse abarcar toda a multiplicidade das práticas de linguagem, ou seja, o texto.

Embora o texto já se configurasse no ensino de língua portuguesa, o caráter de “novo” é assumido frente à percepção/concepção de que, no ensino tradicionalista, o texto era visto como produto acabado, e seu uso centrava-se unicamente em práticas mecanicistas, de exercícios estruturais. A partir da difusão das pesquisas linguísticas explicitadas nos PCN e no legado de grandes e proeminentes estudos da Linguística Textual, o texto passa a ser visto não como produto, mas como processo, pois o seu ato de construção e circulação de sentido não se encerrava em sua materialização por meio da metalinguagem.

³ Ao utilizar a palavra gramática, neste texto, estamos nos referindo à normativa/prescritiva/tradicional como sinônimas.

De acordo com Bronckart (1999), os textos são resultados de práticas de ação/interação por meio da linguagem entre sujeitos que atuam em uma determinada sociedade, organizados e estruturados de acordo com finalidade/função/ação que desejam desempenhar dentro de um contexto comunicativo. Corrêa (2009), a partir de uma visão essencialmente bakhtiniana, corrobora e estende essa concepção ao definir texto como “espaço dialógico e polifônico das práticas discursivas, além de responder pela formação dos sujeitos por ações intersubjetivas efetivadas nos eventos comunicativos”. Nessa acepção, o texto assume uma interface textual-discursiva, uma vez que se constitui não apenas por seus elementos estritamente linguísticos (coesão e coerência, por exemplo), mas está sujeito a fatores de ordem social, histórica e ideológica. O texto como unidade de ensino de LP, nessa perspectiva, deve ser percebido a partir de seu caráter sociointerativo, dialógico e discursivo.

Na sociedade atual, temos a circulação de uma vasta gama de textos/discursos. Em cada situação, utilizamos diferentes tipos e gêneros textuais para nos comunicarmos de forma escrita ou oral, relacionados diretamente com os contextos específicos de uso, intenções do falante aos interlocutores. Essas diferentes formas de construção e uso social de textos são conhecidas como gêneros discursivos/textuais.

Partindo dessa perspectiva e com o propósito de dar um tratamento mais efetivo às práticas textual-discursivas dentro da sala de aula, os PCN adotaram os gêneros textuais como eixo norteador para o trabalho com o texto, seja em relação à leitura, à produção de texto ou à análise linguística. Nessa direção, os PCN, para a Língua Portuguesa, no terceiro e quarto ciclos, fundamentados no pressuposto teórico acerca dos gêneros textuais, propõem, que, ao trabalhar o texto no ensino do português como língua materna, sejam preconizadas as atividades que visem a subsidiar e ampliar o conhecimento necessário para que os participantes do processos de ensino/aprendizagem consigam adequar seu discurso às situações comunicativas presentes na vida cotidiana, bem como a novas situações, as quais esses indivíduos desejam inserir-se. Esse trabalho deve ter como espinha dorsal o texto e deve ser intermediada pelas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, numa espécie de “guarda-chuva”, de onde emanam vários enfoques articulados, mas todos centrados no texto com função sociocomunicativa.

A prática de leitura

Como atividade institucionalizada (escolar), a leitura foi, durante muito tempo, concebida como ato de decodificação de textos ou frases, no qual o aluno deveria apreender o dizer de um autor. Ler constituía-se, assim, como atividade mecânica, com fim em si mesma, e o leitor, um indivíduo passivo, uma vez que não se considerava o seu conhecimento de mundo e o seu poder de agir sobre a produção/construção de sentidos do texto. Com a publicação dos PCN (1998), foram propostos novos caminhos para desenvolver práticas efetivas e significativas de leitura em sala de aula. A leitura deixa de ser percebida como processo passivo e mecânico e passa a ser considerada como atividade cognitiva, dialógica e sociointerativa, centrada não apenas no texto ou no autor, mas na articulação entre autor-texto-leitor, como corrobora Kleiman (1996) ao afirmar que a leitura é, acima de tudo, uma interação entre autor e leitor por intermédio do texto. Nesse processo, o autor é responsável por deixar pistas para que o leitor ativo, utilizando estratégias de leitura e seu conhecimento de mundo e linguístico, consiga construir um significado global do texto.

Os PCN enfatizam a necessidade de expor o aluno, por meio da leitura, a uma variedade cada vez maior de textos, os quais devem estar alinhados, também, às práticas de linguagem nas quais os indivíduos estão inseridos, para que adquiram caráter funcional e possam ser concebidas em contextos reais de realização. Objetiva-se, assim, fazer com que o indivíduo compreenda não apenas a configuração do texto, mas que consiga criar estratégias que atendam

às necessidades específicas exigidas para a leitura/compreensão/interpretação de cada gênero textual.

O documento também reconhece a importância da leitura para a formação da consciência crítica, ao considerar que é por meio dela que o aluno adquire conhecimento e torna-se capaz de perceber o seu entorno de forma mais abrangente, adquirindo, assim, a habilidade de mediar conflitos, tomar decisões, e posicionar-se por meio da linguagem, nas mais variadas situações de interação.

Desse modo, devem ser oferecidas, dentro e fora da sala de aula, experiências de leitura que oportunizem ao aluno refletir sobre sua realidade e sobre sua própria condição de sujeito-leitor sócio-historicamente constituído e situado, para intervir nos processos de compreensão do mundo à sua volta.

A prática de produção textual

No dia a dia, produzimos diversos tipos de textos (orais e escritos): em uma conversa informal, troca de mensagens pelas redes sociais, ao escrever uma mensagem para alguém, ao produzirmos uma redação (produção de texto) ou em uma entrevista de emprego. Estamos, a todo o momento, produzindo textos mediados por contextos específicos de comunicação. Nesse sentido, a produção textual configura-se, sobretudo, como atividade interativa e integrativa, pois quem fala ou escreve, o faz direcionado a um determinado interlocutor, visando a atingir objetivos específicos, nunca é uma atividade inconsciente e/ou passiva, sem intencionalidade.

Por outro lado, dentro do ensino tradicionalista no tocante ao tratamento com o texto, predominava uma visão prescritiva de escrita, a qual visava a formar o aluno na arte de “escrever bem”, inspirados nos grandes autores da nossa literatura. De acordo com essa visão equivocada, o domínio da gramática normativa seria suficiente para tornar o aluno proficiente na produção de textos, sendo considerada, portanto, uma atividade mecanizada, mediada unicamente pela apreensão de fórmulas lógico-retóricas e com finalidade em si mesma. Ao aluno caberia o papel não de autor/produtor de um texto, mas de reproduzidor, sem discurso/marca de autoria, passivo à atividade verbal, especificada pelo professor, já que era (é) o único leitor do texto produzido pelos alunos.

Por outro lado, na perspectiva sociointeracionista e discursiva de linguagem, fio condutor deste trabalho, e na qual estão ancorados os PCN, a produção textual deve servir, a princípio, como instrumento de expressão da subjetividade de um aluno-escritor, pelo qual ele transmite seus pensamentos, ideias, age sobre seus interlocutores e sobre o mundo que o cerca. Para isso, deve-se levar em consideração que a língua, enquanto prática social, materializa-se por meio de textos mais ou menos estáveis, segundo Bakhtin (1992), os quais estão atrelados a contextos específicos da atividade discursiva. Destaca-se, portanto, entre outros aspectos, a necessidade de trabalhar, assim como nas atividades de leitura, com os gêneros textuais.

A respeito dos propósitos a serem atingidos por meio das atividades de produção textual, os PCN (1998, p. 47) afirmam que tal prática deve ter como finalidade “formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Escritores competentes, nessa acepção, são aqueles capazes de escolher o gênero a ser utilizado de acordo as necessidades da produção e, a partir deles, produzir textos coesos e coerentes, lançando mão, quando necessário, de uma gama de recursos linguísticos como paráfrases, inferências, sínteses, referências explícitas e implícitas, dentre outros. O desenvolvimento das competências elencadas, por sua vez, acontece mediante a interrelação entre os processos de leitura e escrita, na medida em que o aluno, ao ler, consegue não apenas apreender informações, mas também pode ser levado a perceber como os gêneros se estruturam, de que forma o texto se organiza e quais elementos linguísticos foram utilizados para atingir e mobilizar determinados efeitos de sentido, conhecimento utilizado, posteriormente, quando o aluno necessita produzir algum tipo de texto em situações efetivas e sociais.

Os PCN (1998) indicam também que a produção de texto na sala de aula deve estar atrelada ao processo de reescrita, uma vez que essa atividade contribui para que o aluno desenvolva autonomia para analisar seu próprio texto com vistas a melhorá-lo não apenas do ponto de vista léxico-gramatical. Nessa perspectiva, é preciso salientar que o ato de reescrever não deve ser pensado apenas do ponto de vista da higienização (MENDONÇA, 2006), ou seja, da retirada de elementos linguísticos desnecessários/inadequados, mas como prática de profunda reestruturação e reorganização não somente no plano textual, mas também discursivo, uma vez que o texto, em relação a quem o escreve, configura-se como um espaço de autoria, onde o aluno/autor/escritor imprime seu DNA (suas ideias, sua visão crítica sobre o mundo, bem como traços de sua formação sócio-histórica-ideológica)

A prática de análise linguística

O ensino de Língua Portuguesa esteve quase sempre calcado sob a égide de três práticas dominantes e dicotômicas: leitura, produção de texto e ensino de gramática tradicional, cuja ênfase sempre foi dada à última. Para este trabalho, entendemos gramática, em sentido pleno, como um “conjunto de regras que especifica o funcionamento de uma língua (POSSENTI, 1996). Como apontado nas discussões anteriores, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver práticas de leitura e escrita que privilegiem a pluralidade de gêneros textuais em circulação na sociedade e isso tem chegado aos poucos às salas de aula, a partir do processo formativo dos docentes em cursos de licenciatura e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Quando o assunto é ensino de gramática, no entanto, ainda é possível perceber práticas vinculadas ao seu ensino tradicional, onde o aluno deve aprender conceitos e exercitá-los por meio de sentenças descontextualizadas, sem nenhum sentido de sua funcionalidade. Esse ensino contraproducente de uma metalinguagem gerou e vem gerando ainda, apesar de inúmeros esforços por parte de alguns professores, livros didáticos e pesquisas linguísticas, uma visão de Língua Portuguesa como um objeto estranho e distante de seus próprios usuários.

De acordo com a proposta dos PCN (1998), toda e qualquer análise da língua deve ter como ponto de partida o texto, não somente no sentido de verificar/constatar/confrontar/questionar normas, como faz o ensino prescritivo de gramática, mas de promover reflexões sobre o funcionamento da língua em contexto de uso. Substitui-se, assim, “ensino de gramática” por análise linguística. Não se trata, pois, de mera troca de nomenclatura, mas sim de um grande avanço no tratamento da língua em sala de aula e de uma adoção político-ideológica de ensino de língua materna. Nessa perspectiva, Geraldi (1997) foi um dos primeiros pesquisadores a utilizar a expressão análise linguístico em discussões a respeito da relação entre gramática e produção textual na década de 1980. Corroborando com esse autor, Mendonça (2006, p. 205) aponta que o termo análise linguística refere-se a uma “(...) nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. É importante salientar que ambos os autores não condenam o ensino/uso de nomenclaturas/conceitos gramaticais, pelo contrário, concordam que a análise linguística acontece mediante a relação entre questões da gramática e do texto com seu contexto de uso.

Portanto, podemos fazer uma distinção entre ensino de regras gramaticais e análise linguística que vê, nessa última, a reflexão sobre a língua em uso e “não pode ficar apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (BRASIL, 1998, p. 27). O que se deseja, ao contrário disso, é um ensino contextualizado, que leve em conta os diferentes textos, criando situações vivenciais para que o aluno possa operar sobre a própria linguagem, construindo paradigmas de fala de sua comunidade, num confronto entre a diversidade linguística, por exemplo, ao perceber, nesse confronto, através do texto, as similitudes, (ir)regularidades e diferenças de formas de usos linguísticos, a partir de hipóteses que podem ser levantadas/confrontadas sobre as condições contextuais, estruturais e funcionais em que essas

formas linguísticas se dão nos diferentes textos lidos e nas diferentes condições de produção do texto/discurso.

Na sala de aula, a análise linguística deve estar, indissociavelmente, atrelada às atividades de leitura/interpretação/compreensão e produção textual, pois se configura como ponto importante para a reflexão sobre aspectos linguísticos e discursivos presentes nessas atividades. Na perspectiva da leitura, a análise linguística contribui no sentido de tornar o aluno apto a mobilizar recursos linguísticos necessários à compreensão do texto, tornando-o co-produtor de sentidos. Em relação à produção textual, como ressaltado, auxilia, significativamente, no processo de reescrita, uma vez que o aluno será desafiado a compreender a organização do próprio texto, para, a partir disso, poder refiná-lo.

Assim, implementar a análise linguística, na sala de aula, ainda hoje, é uma tarefa árdua, haja vista que a herança ainda viva deixada pelo ensino tradicionalista do mundo helênico ainda é forte, porém acreditamos que seja possível, pouco a pouco, que o docente, consciente do seu compromisso político-ideológico, viabilize essa prática de linguagem. Cabe, pois, ao professor adequar sua práxis, de modo a contemplar a análise linguística, propondo atividades que façam com que o aluno reflita sobre a dinâmica da língua e esse consiga utilizá-la de forma adequada nos seus vários contextos de uso. Para ajudar o docente nesse empreendimento de remobilização de sua prática de ensino de língua materna, eis que surge o Profletras na formação consistente e aprofunda da linguagem, como veremos nos capítulos seguintes.

A proposta de formação docente do Profletras: interfaces entre teoria e prática

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) diz respeito a uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, semipresencial, ofertada desde 2013 a professores de Língua Portuguesa já atuantes na rede pública de ensino – notadamente no Ensino Fundamental – por Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito nacional, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No âmbito educacional, os Mestrados Profissionais foram propostos, sobretudo, para tentar sanar o hiato existente entre os conhecimentos teórico-científicos, oriundos do meio acadêmico, e suas aplicações e implicações nas práticas no contexto escolar, uma vez que, segundo Moreira (2004), a pesquisa científica desenvolvida nos Mestrados Acadêmicos (MA) e outras instâncias do ensino superior, não causavam o impacto esperado, tendo em vista os índices decrescentes da qualidade da educação no Brasil. Castro (2005), por sua vez, atribui a implementação de MPs à imperativa necessidade de professores com nível elevado de formação, capacitados para lidar com as atuais demandas pedagógicas, uma vez que “é dramática a escassez de professores de bom nível, em todos os níveis e em todos os azimutes do mapa do Brasil” (CASTRO, 2005, p. 22).

Tendo em vista esse cenário, a origem do Profletras está estritamente ligada às demandas de atualização/reconfiguração no/do ensino de Língua Portuguesa idealizadas desde a década de 1980, e que se tornaram bem mais urgentes com a divulgação, nos últimos anos, de dados estatísticos negativos no que se refere à proficiência em leitura e escrita de alunos do ensino fundamental na rede privada e, principalmente, do ensino público, questionando-se, dessa forma, a formação docente. Segundo o Artigo 1º do Regimento do Profletras, “o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (...) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (UFRN, 2017, p. 2). Em sentido amplo, de acordo com a Capes (2017c), o Profletras tem como objetivo promover, a médio e longo prazos, um salto na qualidade do ensino de língua materna, ofertado no ensino fundamental, por meio da formação de alunos proficientes em leitura e escrita, focalizando práticas inovadoras

eficientes de letramento e multiletramentos, adequadas a cada série nos primeiros nove anos do ensino básico. Outro propósito concentra-se na diminuição das taxas de evasão/repetência das aulas de Língua Portuguesa durante todo ensino fundamental.

Segundo a Capes (2017a), as propostas curriculares de MP devem enfatizar “a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.” Tendo em vista isso, o Profletras constitui-se de uma única área de concentração: “Linguagens e letramentos”. A escolha, por esse campo, tem duas implicações aparentes. A primeira refere-se à promoção de um ensino/formação calcado em uma perspectiva de letramento, ou seja, em práticas sociais da língua escrita e falada, nas quais leitura, produção de texto e análise linguística são partes indissociáveis, em contraste com as concepções tradicionais de ensino que, segundo Kleiman (2007), concebem essas habilidades como individuais. A segunda diz respeito ao reconhecimento da existência de múltiplos sistemas semióticos ou múltiplas linguagens, que entram em cena nas atividades sociocomunicativas e que, muitas vezes, são anuladas no ensino de língua materna, frente à hegemonia das práticas de escrita desprovidas de sentido.

No dizer da Capes (2017b), propor ensino e pesquisa, a partir dessas bases acima apontadas visa, sobretudo, a que o professor de Língua Portuguesa aprofunde seus conhecimentos nos estudos da linguagem, principalmente dentro dos contextos da modernidade, de modo a desenvolver uma postura crítico-reflexiva e madura intelectualmente (ação/reflexão/ação), que o permita analisar, encarar e agir face às diversas realidades linguísticas dos alunos, nos mais diferentes níveis e contexto. Quanto às linhas de pesquisa, o Profletras reúne duas: i) Teorias da Linguagem e Ensino; ii) Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente. A primeira tem como foco proporcionar uma visão ampla de processos mais gerais relacionados ao funcionamento das linguagens. A segunda adquire um caráter mais pedagógico e está centrada, exclusivamente, no ensino de leitura e produção textual e nas variáveis que interferem na aprendizagem/desenvolvimento dessas duas habilidades.

Observa-se, pois, que as linhas de pesquisa foram pensadas para contemplar não apenas os aspectos imanentes aos estudos teóricos das linguagens, já presentes nos cursos de Licenciatura em Letras, mas abrangem, também, as dimensões políticas, discursivas e culturais, que circunscrevem os usos sociais e o ensino da língua materna. Percebe-se, ainda, o enfoque dado à prática docente como o próprio instrumento da formação, uma vez que são propostas ao professor reflexões que tomam como ponto de partida a forma como ele concebe e trabalha a língua em sala de aula.

Nesse sentido, fica claro o propósito do Profletras em trazer à baila novas perspectivas sobre o liame entre teoria e prática, concebidas, historicamente, dentro de uma relação dicotômica, o que tem trazido prejuízos, enquanto resultado dos percursos formativos em nível de graduação e pós-graduação, reforçando práticas tradicionalistas e pouco efetivas no trabalho com a Língua Portuguesa.

Diante do exposto a respeito da organização, funcionamento e objetivos do Profletras, observa-se que o programa está alinhado às atuais diretrizes e contempla em sua proposta as discussões mais atuais e recorrentes sobre o ensino de língua, na tentativa de solucionar velhos problemas e promover a tão sonhada transformação do ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, o programa cumpre não apenas a função de suprir algumas das fragilidades encontradas na formação inicial do docente em exercício, mas se reconfigura como um espaço para a investigação científica e reflexões sobre a prática no ensino de língua, com vistas a levar para a sala de aula o resultado desse percurso formativo.

Espera-se, pois, que os professores formados pelo Profletras tenham, ao final do curso, um conhecimento mais amplo sobre a língua que o permita criar formas inovadoras e efetivas de ensino; que reconheçam a língua como atividade social, mutável e em constante atualização

e construam suas metodologias a partir dessa compreensão; e, finalmente, que consigam articular os eixos estruturantes das práticas de linguagem (leitura, produção textual e análise linguística) a partir das perspectivas de letramento e multiletramentos, de modo a romper com o ensino tradicional de língua, comprovadamente ineficaz.

Análise de dados

Vislumbrando a prática no discurso do docente

A interlocução teve duração de, aproximadamente, 30 minutos e foi realizada, atendendo à solicitação do docente, na instituição de ensino na qual atua. O roteiro foi composto por questões relacionadas à formação profissional do sujeito de pesquisa e a respeito de sua práxis pedagógica. Segundo Perfeito (2013), a integração a articulação entre leitura, produção textual e análise linguística só se torna possível a partir do momento em que professor aborda/concebe/explora o texto na sala de aula como elemento plurissignificativo e multifacetado, sendo necessário, uma abordagem apoiada na perspectiva de gêneros textuais, uma vez que, “como objeto de ensino e eixo de articulação/progressão curricular, visa a proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo, por abordar propósitos diferentes, com sócio-históricas diversas” (Ibidem, p. 829).

Considerando esse direcionamento, quando questionado sobre a importância do trabalho com a língua portuguesa calcado sob a égide dos gêneros textuais, o docente afirma que:

R: Ensinar numa perspectiva de gêneros é importante porque a gente faz um ensino baseado na vida do aluno. Não adianta a gente ficar ensinando a partir de textos artificiais. **Eu acredito que os gêneros fazem parte**, eles estão circulando na sociedade e os alunos têm contato com esses gêneros. É importante, então, que eles tenham contato, **porque na vida real, fora dos muros da escola, eles vão se deparar com essas situações linguísticas** e, de fato, não existe uma comunicação que não seja feita por meio dos gêneros.

A partir da fala do professor, podemos perceber que ele parece compreender o caráter social/interacional da língua(gem) corporificada nos gêneros textuais e, ainda, que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve constituir-se por encadeamento de atividades pensadas para além dos domínios escolares, uma vez que as interações por meio das linguagens acontecem em diversas situações sociais. É importante frisar que trabalhar gêneros textuais na sala de aula demanda novas posturas diante das práticas de linguagem basilares ao ensino de língua nas suas dimensões (leitura, produção de texto e análise linguística). Nesse contexto, questionamos o professor sobre como eram realizadas as atividades de leitura e quais critérios eram utilizados para a seleção dos textos:

R: Eu tento trabalhar os diversos sentidos do texto. Trago os textos, os alunos fazem a leitura, às vezes sozinhos, outras vezes faço em voz alta e eles acompanham. Tentamos **explorar o máximo possível o tema e a linguagem**. Porque é por meio da leitura que os alunos vão se tornar mais críticos, vão conhecer o mundo em que estão inseridos e poderão pensar e agir sobre ele. Eu procuro seguir a leitura geralmente dos gêneros que estão sendo abordados na disciplina. **Porque é importante fazer sempre essa relação entre o ensino de leitura, produção textual, análise linguística, na perspectiva dos gêneros**. Então são selecionados os textos a serem lidos pelos alunos com base na idade e série e também com base nos gênero.

A princípio, é possível notar que a concepção de leitura presente na fala do docente está alinhada à proposição dos PCN (1998) na qual essa prática é vista não como mera decodificação, mas como atividade cognitiva, pela qual é possível (re)construir os sentidos do texto, como uma espécie de quebra-cabeças, onde o leitor usa suas próprias peças somadas às

deixadas pelo autor para completar o jogo, ou seja, para gerar possibilidades de interpretação do que foi lido/vivido. Percebe-se, ainda, que o professor compreende o papel da leitura na formação do aluno enquanto sujeito social e autônomo, ao caracterizá-la como uma prática necessária ao desenvolvimento da criticidade, assim como para a inserção/ação dentro da sociedade.

Ainda sobre as práticas de linguagem, questionamos o docente sobre a maneira como ocorre a produção de textos na sala de aula:

R: A produção textual ocorre, normalmente, quando a gente termina de ensinar um gênero. Por exemplo, **trabalhando com o conto, então a gente faz todo o estudo dos contos, eles leem, conhecem as características, têm contato e quando a gente tá culminando o ensino daquele gênero textual aí a gente sempre pede pra produzir um texto daquele gênero.** Eu acredito que **culminar com a produção do gênero é fundamental** pra que a gente possa perceber se, de fato, eles conseguem entender, porque às vezes a gente imagina que, pelo fato da gente estar dizendo as características do gênero, como é a linguagem do gênero, **os alunos apreenderam o conteúdo, mas às vezes isso não acontece.** É pela produção textual que a gente consegue perceber, de fato, se eles aprenderam.

Diante dessas considerações, é possível inferir que o docente concebe a produção textual sob o prisma da avaliação somativa, visando a analisar se houve ou não efetivo aprendizado do gênero textual. Sobre esse ponto, Marchuschi (2008) salienta que, embora a produção textual deva ser usada como instrumento de diagnóstico para trazer à tona fragilidades no processo de ensino de língua materna, o professor não deve esgotar-se somente na observação de falhas presentes na superfície do texto, como aspectos gramaticais ou a estrutura de determinado gênero escolarizado, mesmo que sejam pontos importantes.

Em seguida, buscamos compreender como o professor concebe a análise linguística – em relação ao ensino de gramática tradicional – e como ele desenvolve essa prática na sala de aula:

R: **Eu acredito que seja possível fazer a análise linguística ao invés da gente ficar, de fato, fazendo esse estudo da gramática tradicional.** Vou te dar um exemplo aqui: você vai ensinar pronome, ao invés de você ficar ensinando quais são os pronomes, quais são as suas funções. Quando eles exercem função de sujeito ou função de objeto, você pega o texto e você vai perceber melhor a função desses pronomes lá no texto, no uso do texto. Na frase esse uso é muito limitado e, normalmente, o ensino tradicional da gramática se dá a partir da frase. Então, **quando você pega o texto você percebe melhor a função que aquela palavra está desenvolvendo no texto, afinal de contas, a aprendizagem efetiva é pra isso mesmo pra que você use no seu dia a dia, seja lá no texto escrito seja no texto oral.**

Dadas essas considerações, podemos presumir que ele parece não compreender, afinal, do que se trata exatamente a prática de análise linguística, reiterando, desse modo, a crítica tecida por Mendonça (2006, p. 210) na qual cita que alguns professores, ao afirmarem fazer uma prática de ensino de língua dita contextualizada, a partir do texto, realizam, na realidade, uma análise morfossintática, pinçando/elegendo sentenças do texto, ou ainda utilizando novas terminologias – algumas advindas das teorias linguísticas mais recentes – em atividades de gramática tradicional.

Em contrapartida, o professor reconhece a necessidade do trabalho com o texto, apontando falhas há muito discutidas, como a predominância da frase como unidade de ensino de língua e pouca exploração das possibilidades oferecidas ao utilizar o texto na sala de aula. De acordo com o docente, essas falhas também estiveram presentes na formação no Profletras, uma vez que as discussões, segundo ele, ficaram restritas às abordagens/análises

metalinguísticas, em detrimento dos estudos epilinguísticos, ou seja, o foco manteve-se no estudo da gramática normativa.

R: Eu senti falta de uma abordagem maior de literatura e outros olhares sobre a gramática. **O estudo de gramática ficou muito no tradicional.** Vimos também algumas discussões em sociolinguística, variação, mas em geral **se concentrou na gramática normativa.**

Outro ponto interessante na fala do docente é a crítica à forma como são organizadas as aulas de português atualmente e à jornada exaustiva do trabalho pedagógico. O fator tempo, segundo ele, pode dificultar o trabalho com a análise linguística e, conseqüentemente, a articulação das instâncias da língua, defendida pelas atuais diretrizes de ensino de Língua Materna:

R: **Um fator que dificulta a realização de uma análise linguística mais fundamentada, é o tempo.** A aula é curta e a gente às vezes tem que dar aula em muitos lugares e pra você fazer uma análise linguística mais fundamentada a partir do texto, **you precisa dispor de tempo pra isso**, pra preparar bem, senão fizer fica pior que o ensino e gramática tradicional.

Apesar disso, o docente salientou que o Profletras funcionou como vetor para promover uma reconfiguração em sua prática, no sentido de dar a ele novas possibilidades de trabalho com a língua portuguesa. Além disso, destacou a interface entre docência/pesquisa, ressaltando que essa formação foi útil para que pudesse identificar fragilidades dos alunos, pesquisar sobre elas e buscar soluções, principalmente para aquelas relacionadas às práticas de leitura e produção textual, visando, assim, a desenvolver um trabalho mais efetivo, aliado à perspectiva dos gêneros textuais.

Face às considerações apresentadas pelo docente ao longo deste tópico, a imagem que vislumbramos em seu discurso, de maneira sintética, é que este desenvolve um trabalho com a língua portuguesa a partir da concepção de linguagem como interação, calcada em uma perspectiva de (multi)letramento, tomando como base os gêneros textuais. Esses trabalhos, por meio de sequências didáticas, as quais contemplam atividades de leitura, produção de texto e, possivelmente, de análise linguística, elaboradas e executadas de forma articulada e integrada, precisam aparecer como necessidade premente em sala de aula. Isso posto, a seguir, analisaremos o entrecruzamento entre discurso e prática, percebendo como ela se efetiva e se remobiliza.

A práxis pedagógica: (re)mobilização?

Buscou-se por meio da observação das aulas, verificar se a integração acima destacada (e ecoada anteriormente na entrevista) é viabilizada e efetivada na práxis pedagógica do docente. O visionamento uma carga horária de 8h/a, correspondente ao tempo de execução de uma sequência didática (SD) elaborada pelo docente observado.

O gênero foco da SD foi a campanha comunitária. Desse modo, as duas primeiras aulas foram destinadas à apresentação do gênero, nas quais o docente mostrou aspectos como: finalidade, estrutura, estilo de linguagem empregado, espaços de circulação. Nas duas aulas seguintes os alunos realizaram atividades do livro didático referentes ao gênero. Logo após, na quinta aula, cujo conteúdo foi concordância entre verbo e sujeito, o professor abordou aspectos estritamente gramaticais, utilizando para isso as famosas frases soltas. Na sexta aula, o professor, junto com os alunos, realizou a análise de uma campanha comunitária, de modo a perceber a relação entre texto verbal e não-verbal, culminando com a resolução de exercícios do livro didático. As aulas 7 e 8 foram destinadas à produção de texto, na qual os alunos deveriam, em grupo, produzir um texto de campanha comunitária, a partir de 3 temas pré-

definidos pelo docente: combate às drogas, natal sem fome e incentivo à leitura. O professor também sugeriu frases que poderiam servir como mote para criação/composição do texto. Finalmente, os grupos, um após o outro, expuseram suas produções oralmente.

Isso posto, pôde-se perceber, inicialmente, que o professor apresentou de forma satisfatória o gênero textual abordado, explicitando aspectos estruturais, estilísticos, temáticos, linguísticos a ele inerentes. Embora tenha focalizado a exploração de um gênero (Campanha publicitária), utilizando como estratégias a sequência didática, foi possível identificar alguns equívocos na prática do docente, que trouxeram prejuízos ao trabalho, configurando-se sua desarticulação com os eixos língua na sala de aula.

Entre eles está a utilização, em todas as aulas, do livro didático como centro e fio condutor da prática, atitude que vai de encontro à proposta do Profletras, na medida em que o programa enseja “instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição” (UFRN, 2017).

A respeito da prática de leitura, notou-se que as propostas foram desenvolvidas visando mais a cumprir tarefas didáticas, do que, de fato, a desenvolver a competência leitora dos alunos, necessária à produção de textos e análise linguística. Em grande parte das atividades, a leitura foi realizada pelo próprio docente: o texto era lido em voz alta, eram direcionadas algumas perguntas aos alunos, mas, no final, prevalecia a interpretação do professor. De modo geral, o ato de ler limitou-se à extração de informações para a resolução de tarefas do livro didático e/ou na apreensão das características estruturais do gênero.

Ainda no que tange às atividades de leitura, percebeu-se que o docente conduziu um bom trabalho em relação à exploração dos aspectos multimodais, ou seja, a relação entre sistemas semióticos verbais e não verbais presentes na maioria dos textos lidos, no entanto pouco explorou os efeitos de sentidos, assim como os elementos expressivos da língua responsáveis por produzi-los, limitando-se a observar outros aspectos superficiais, no plano da estrutura textual. Nesse bojo, fica visível a falta de articulação entre leitura e análise linguística.

De modo geral, o que se pode visualizar é que a prática de análise linguística, na verdade, foi inexistente em todas as aulas, prevalecendo, ainda, abordagens essencialmente gramaticais de cunho estruturalista. Isso ficou patente na quinta aula, na qual professor repassou um conteúdo de gramática (concordância verbal), utilizando, para isso, frases soltas (e não o texto, como defendeu), totalmente desligadas de um contexto. Isso nos chama a atenção para o fato de, na entrevista, o professor ter criticado exatamente esse tipo de abordagem e defendido o ensino contextualizado de gramática e/ou análise linguística em mais de um momento, o que não se materializou na transposição didática. Além disso, nas aulas subsequente, o conteúdo gramatical trabalhado sequer foi mencionado, o que nos leva a crer que o docente estava simplesmente cumprindo uma demanda programática, reproduzindo, desse modo, outro modelo: o de aula particionada, na qual leitura, produção de texto e conteúdo gramatical aparecem em momentos bem específicos e não se misturam.

Quanto à produção de textos, é possível visualizar que esta foi realizada unicamente como atividade escolarizada, uma vez que não foram estabelecidos propósitos reais para a escrita (a finalidade e os possíveis públicos-alvo). Os temas pré-selecionados não foram contemplados durante as atividades que precederam à produção textual, reforçando, desse modo, a perspectiva de que a leitura serviu apenas para a apropriação da estrutura do gênero, não estando, portanto, adequadamente articulada à proposta de escrita. Assim sendo, percebe-se que ambas as atividades foram circunscritas por uma maior preocupação com a forma em detrimento do conteúdo e de seus sentidos. Em consequência disso, os alunos apenas reproduziram os modelos vistos nas aulas anteriores ou em páginas da internet, distribuindo elementos linguísticos nos moldes do gênero trabalhado, chegando ao ponto, inclusive, de utilizar em seus textos somente as frases sugeridas pelo docente.

Embora os aspectos acima destacados indiquem que há pontos nevrálgicos a serem revistos na prática do sujeito de pesquisa, é necessário que levemos em conta que outros fatores intervenientes também prejudicaram a realização de um trabalho mais significativo, entre eles a duração das aulas. De acordo com Leal (2010, p. 13) “os professores são impelidos a ministrar aulas de 50 ou 100 minutos que não mantêm necessariamente uma relação entre os conteúdos (...) tal organização do tempo escolar dificulta a realização de atividades mais sequenciais”. Ressaltamos que esta foi uma das críticas feitas pelo docente durante a entrevista e que pudemos observar efetivamente durante a observação das aulas. Atualmente, o docente dispõe de 5 aulas semanais na turma observada, com duração de 50 minutos cada. Por mais de uma vez foi necessário interromper as discussões em decorrência do tempo exíguo.

Avaliação de aprendizagem elaborada pelo docente

A avaliação sempre foi um tema que gerou e ainda gera grandes discussões no âmbito pedagógico dos diversos cursos, principalmente a de aprendizagem. Nas pesquisas, ela sempre aparece sob o signo de diferentes nomenclaturas: qualitativa, quantitativa, formativa, diagnóstica, somativa, cumulativa, emancipatória, mas, infelizmente, a que predomina, para efeito de aprovação do aluno, é sempre a quantitativa, em função de o sistema educacional impingir tal determinação. Para Perrenoud (1999, p. 14),

A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

Pensando na avaliação sob esse prisma, no ensino de língua materna em especial, a prova ou avaliação aparece (ou deveria aparecer) com contornos diferentes frente às contribuições da Linguística Aplicada e Teórica, bem como da Ciência da Educação. Para esta pesquisa, estamos usando a concepção de leitura que ultrapassa os limites do texto e paira entre o dito, o não dito e o a ser dito, mesmo no Ensino Fundamental. Para produção textual, assumimos que essa deve apresentar um discurso de autoria, fincado numa crítica frente ao tema ensejado e, finalmente, para análise linguística, consideramos os efeitos de sentido demandados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. Abaixo, segue o modelo analisado de Avaliação de Aprendizagem Quantitativa elaborada/aplicada pelo professor à turma.

Figura 1 - Avaliação de aprendizagem aplicada pelo docente

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

7º ANO A/B

Leia o texto a seguir e responda as questões 1 a 8:

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

- De acordo com o texto, Paulo ficou de castigo por que:
 - Não foi para a escola
 - Mentiu para a mãe
 - A mãe acreditava que ele inventava histórias
 - Matou aula para ir à chácara de Siá Elpídia
- De acordo com o texto:
 - Paulo era realmente um mentiroso.
 - Paulo só falava a verdade.
 - Paulo só mentia na escola.
 - Paulo não mentia, criava histórias.
- “Este menino é mesmo um caso de poesia”. A última frase do texto pode ser assim interpretada:
 - Ele era maluco.
 - Ele era criativo.
 - Ele era mentiroso.
 - Ele só falava a verdade.
- Na frase: A mãe botou-o de castigo, o pronome o refere-se:
 - Ao Paulo
 - a um amigo de Paulo
 - ao médico
 - A Dona Coló
- Na frase “Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas”, o sujeito da forma verbal “chegou” é:
 - Ele
 - Indeterminado
 - um dia
 - casa
- A forma verbal “caíra” (3ª linha) recebe o acento por uma das seguintes regras:
 - Ditongo aberto
 - Paroxítona terminada em A
 - Hiato
 - Proparoxítona
- Assinale a única afirmativa que se refere ao cordel:
 - Aborda apenas temáticas voltadas para os problemas da seca
 - Não possui rimas
 - Consolidou-se no nordeste brasileiro
 - Tem a finalidade de informar o leitor sobre os fatos do dia a dia
- Na oração “Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça...”, o sujeito classifica-se como:

a) Indeterminado	b) desinencial
c) composto	d) simples
- Em qual das afirmativas abaixo o verbo em destaque está no modo imperativo afirmativo?
 - Venha** logo, princesa.
 - Não** me deixes aqui tão só.
 - Quero** você de janeiro a janeiro.
 - Quero que **sejas** bem feliz...
- Assinale a única palavra acentuada pela regra dos ditongos abertos.
 - Céu
 - independência
 - fábula
 - baú

Fonte: sujeito da pesquisa

À primeira vista, a avaliação elaborada e aplicada pelo docente desvirtua e descaracteriza toda abordagem feita sobre questões problematizadoras e que instiguem o aluno a pensar para além do posto, balizados nos estudos mais avançados da Linguística. Assim, as consignas não dão margem para se perceber a articulação entre leitura, produção e análise linguística, foco desta investigação. O modelo apresentado é característica e historicamente, fruto de décadas passadas, que prioriza o texto como pretexto, cujas perguntas referentes ao texto-base em nada estimulam a capacidade do aluno em enxergar o que o texto diz e o que ele faz para dizer o que diz, numa abordagem semiótica. Além disso, traz um modelo de avaliação

bastante comum nos concursos públicos e processos seletivos que é o de múltipla escolha, não oferecendo ao aluno pensar criticamente sobre o funcionamento linguístico, mas assinalar apenas uma questão considerada a correta sob a hegemonia do professor/ livro didático/gabarito.

No que se refere à leitura/compreensão/interpretação textual, a escolha do gênero foi bem apropriada, mas as questões a eles reportadas não dizem muito sobre o além do horizonte do texto, circunscrevendo apenas às perguntas fechadas, como formato (cópia) do livro didático, segundo se observa nas propostas de 01 a 04.

Por outro lado, as questões de gramática normativa (e não de análise linguística) são estanques e representam bem o que há anos vem se fazendo nos concurso de larga escala, com raras exceções, e no interior das escolas principalmente, o que revela uma desarticulação com a proposta inicial do texto-fonte, conforme se percebe das questões de 05 a 10. Além disso, os conteúdos gramaticais contemplados nas questões não trazem uma linearização/ relação, pois eles vão de acentuação gráfica (abordagem de Fonético/Fonologia), conforme vemos no item 06 e 10, e uso do imperativo (abordagem de Morfologia), que está presente no item 09, até de questões sobre Sintaxe com cobrança sobre classificação de sujeito na questão 08. O que se percebe, sobretudo, é uma verdadeira mistura de conteúdo gramatical, sem nenhuma semiose com o texto oferecido e estanque entre si, o que não faz sentido para o aluno esses níveis da língua, isto é, o que acentuação tem a ver com imperativo, com sujeito e teoria de gênero? Aqui chamamos a atenção para a necessidade de o sujeito-professor (re)mobilizar sua prática pedagógica, tomando como ponto de partida as orientações vigentes nas pesquisas da teoria do texto/discurso/ gêneros no Profletras.

Além disso, o docente preocupa-se em trabalhar, teoricamente, com gêneros, como podemos perceber na questão 07, o que é contraproducente e compromete todo o trabalho que vem se enfatizando que é a prática dos/com os gêneros textuais mesmo no campo estilístico deste e não sua teorização com posterior cobrança em Avaliação de Aprendizagem nesse nível de escolarização.

Todas as questões contempladas na avaliação, portanto, referendam o descompasso com as novas diretrizes curriculares e com a proposta do Profletras, com o trabalho com o texto/gênero e todo empreendimento realizado em pesquisas linguísticas que orientam para uma real efetivação dos fenômenos textuais e seus desdobramentos linguístico-discursivos. Imperioso seria que a avaliação revelasse e desvelasse o verdadeiro sentido do trabalho com e sobre o texto/gênero, numa parceria que se traduzisse numa ruptura com tudo aquilo que se vem fazendo, como cópia do livro didático, propondo, assim, um caminho bem traçado e diferenciado como o que esboçamos nas discussões teóricas constantes.

Considerações finais

Ao direcionarmos nosso olhar sobre a transposição didática da formação no Profletras para a sala de aula, buscamos compreender como essa impactou ou não a prática do docente, sujeito de nossa investigação, quanto à articulação entre os eixos da língua proposta pelos PCN e reiterada pelas diretrizes do Mestrado Profissional em Letras. Desse modo, a análise dos dados nos releva que, embora os discursos tenham progredido no sentido de mostrar que os professores possuem (ou devem possuir) hoje uma grande base teórica sobre seu objeto de estudo/trabalho, a língua, a transposição desse conhecimento para a prática ainda se mostra como um desafio, numa linha tênue e que avança em passos incipientes, no momento em que, nesse caso, ainda é marcada por ações descontextualizadas, desarticuladas e pouco eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, prevalecendo o ensino metalinguístico em detrimento do epilinguístico.

Para além dessa constatação, o que pudemos perceber é que este problema é mais extenso e engloba bem mais que a oferta ou não de programas de formação continuada ou mesmo as ações/decisões metodológicas do docente. Desse modo, há que se pensar no que pode, em âmbito institucional, inviabiliza práxis pedagógica do professor, a exemplo de algumas reclamações já presentes em discursos ecoados pela comunidade docente, como a jornada de trabalho exaustiva; estrutura precária das escolas; salas superlotadas; falta de valorização profissional; dentre outras, conforme apontado por Ponte (2007, p. 17). Fazer frente a esses desafios deve ser uma constante na esfera educacional, no sentido de que ações como a do Profletras reacendem a possibilidade de remobilização, revisto e reavaliado numa busca constante de aperfeiçoamento e acompanhamento, sempre que possível, do trabalho dos egressos, docente em ação.

Referências

- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e->. Acesso em: 03 jul. 2017a.
- _____. **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/Profletras>. Acesso em 05 de out. 2017b
- CASTRO, Cláudio de Moura. A hora do mestrado profissional. RBPF. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.
- CORRÊA, Lêda Pires. Da disciplinarização dos saberes elementares ao texto como unidade de ensino. In: ARAUJO, Maria Inês Oliveira et al. (orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: a construção do novo olhar sobre a prática docente**. Aracaju/SE: UFS, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de sala: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- LEAL, Telma Ferraz. Mais que escrita. **Revista Nova Escola**, n. 27, jan. 2010. p. 12-14.
- LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas/RS: Educat, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- PERFEITO, Alba. **Concepções de linguagem e análise linguística: diagnósticos para proposta de intervenção**. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em 18 out. 2017.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTE, José Camelo. Camelo. **Leitura: identidade e inserção social**. SP: Paulus, 2007.
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

UFRN. **Regimento do PROFLETRAS**. Disponível em:

<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016201044a33432391109f94a6f4015e/Regimento_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2017.

*Submetido em 12 de julho de 2018.
Aprovado em 26 de novembro de 2018.*