

SABERES INTEGRADOS: SOCIEDADE E UNIVERSIDADE

Organizadora:
Djane Antonucci Correa





Saberes Integrados:
SOCIEDADE E UNIVERSIDADE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

REITOR: Carlos Luciano Sant'Ana Vargas
VICE-REITORA: Gisele Alves de Sá Quimelli
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS:
Marilisa do Rocio Oliveira

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação do projeto e direção editorial:
Djane Antonucci Correa

Edição: Taís Regina Güths e Yara Fernanda Novatzki

Revisão: Taís Regina Güths e Yara Fernanda Novatzki

Projeto gráfico e diagramação:
Eduardo Peinado (Lettera Propaganda)
Capa: Theresa Vargas (Lettera Propaganda)

**SABERES
INTEGRADOS:
SOCIEDADE E
UNIVERSIDADE**



CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez, UFPR
Claudia Mendes Campos, UFPR
Desirée Motta-Roth, UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira, UECE
Julio Pimentel Pinto, USP
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP
Maria Ceres Pereira, UFGD
Naira de Almeida Nascimento, UTFPR
Orlando Alfred Arnold Grossegeesse, Universidade do Minho
Rosane Rocha Pessoa, UFG
Regina Dalcastagné, UNB
Rosana Gonçalves, UNICENTRO
Waldir do Nascimento Flores, UFRGS

FICHA CATALOGRÁFICA

S115 Saberes integrados: sociedade e universidade/ Djane Antonucci Correa (Org.). 1ª. ed. Ponta Grossa: Container Edições; Edições Muitas Vozes, 2018. 156 p.

ISBN: 978-85-68411-08-7

1. Linguagem. 2. Pragmática. 3. Professor pesquisador.
4. Expansão. 5. Colaboração. I. Correa, Djane Antonucci (Org.). II. T.

CDD: 401

AGRADECIMENTOS

A equipe de trabalho do Laboratório de Estudos do Texto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (LET - UEPG) agradece ao apoio do MEC/PROEXT – Convênio UEPG/MEC – N. 05/2013- SICONV N. 782423/2013.

VENDA PROIBIDA

SUMÁRIO

“Ditos e Feitos” Do/No Let: Preâmbulo <i>Djane Antonucci Correa</i> _____	03
Em Busca de Uma Formação Sem Sacralização <i>Lucimar Araujo Braga</i> _____	08
Língua(gem) Performativa e o Currículo Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I <i>Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues</i> _____	21
Uma Reflexão Sobre a Escrita Escolar Enquanto Protagonista de Consensos e Coerções Em Meio ao Ensino e à Aprendizagem <i>Yara Fernanda Novatzki</i> _____	35
O Professor de Língua Portuguesa Como Agente de Política Linguística: Construção do Conceito de Língua <i>Taís Regina Güths</i> _____	46
Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas: O Aluno de Língua Estrangeira – Inglês <i>Silvana Aparecida Carvalho do Prado</i> _____	63
Reflexos da Performatividade da Linguagem em Sala de Aula: “Minha Dificuldade é Porque Nós Não Estudamos Gramática” <i>Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro</i> _____	81
A Relevância da Extensão Universitária na Formação de Professores e as Contribuições Para a Educação Básica <i>Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra</i> _____	93
Pesquisa “Sobre” ou “Com” Comunidades Indígenas: O Que a Extensão Tem a Contribuir Para o Debate? <i>Letícia Fraga</i> _____	102
A Inserção do Grupo de Estudos do Texto No Let: Um Breve Histórico do Gêto <i>Eliane Santos Raupp</i> _____	111
O PIBID Espanhol UEPG No Let <i>Ligia Paula Couto</i> _____	120
Formação Inicial de Professores de Língua: Conexões Do Let Com Abordagens Curriculares <i>Djane Antonucci Correa</i> _____	127
O Conceito de ‘Correlação de Forças’ e Sua Aplicação na Análise de Contextos de Violência <i>Silmara Carneiro e Silva</i> _____	138
Posfácio <i>Taís Regina Güths e Yara Fernanda Novatzki</i> _____	153

“DITOS E FEITOS” DO/NO LET: PREÂMBULO

Penso que todos os intelectuais adquirem alguma dose de pragmática em suas reflexões. E isso porque se um intelectual não é crítico, ele não é um intelectual. Um intelectual que apenas se subscreve às teorias correntes e às vertentes hegemônicas é uma pessoa que basicamente abdica de seu direito de ser intelectual. Um intelectual é crítico por definição. (MEY, 2014, p.177¹)

O Laboratório de Estudos do Texto – LET – completou dez anos no final do ano de 2017 e foi criado para atender algumas lacunas da contemporaneidade que os procedimentos teóricos e metodológicos de ensino e de pesquisa não disponibilizam mais (talvez nunca tenham disponibilizado – mesmo que parte da academia não pense dessa forma). Os trabalhos são desenvolvidos por um grupo de professoras dos Cursos de Licenciatura em Letras mediante a necessidade de buscar conhecimentos para além dos muros da universidade, de criar espaços de convivência e de compartilhamento de saberes e de integrar o trabalho da graduação com a pós-graduação com base na missão de formar professores pesquisadores.

Ao longo desses anos, por meio da discussão e formulação de propostas metodológicas coletivas de trabalho, pude observar que consolidar o trabalho integrado no LET, no Mestrado em Estudos da Linguagem e nos Cursos de Licenciatura em Letras é uma “tarefa” (BAUMAN, 2005² ; CORREA, 2014³). Os egressos da graduação e da pós-graduação, assim como os acadêmicos em

1. SILVA, D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. D.E.L.T.A., 30.1, 2014, pp.161-179.

2. BAUMAN, Z. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

3. CORREA, D. A. Práticas Linguísticas e ensino de língua: Variáveis Políticas. In: CORREA, D. A. (org.). Política Linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes Editores, 2014.

formação inicial, são agentes (CORREA, 2017⁴) nessa tarefa, juntamente com as professoras pesquisadoras formadoras. Assim, cabe lembrar que o compromisso é contínuo e, nesse propósito, não existe trabalho “consolidado”. Embora as produções acadêmicas e de material didático tenham sido e continuem sendo intensas, entre livros, artigos, participações em eventos e outras, o compromisso e a necessidade de avanços são constantes, de modo que o trabalho segue no sentido de fortalecer diretrizes que sempre levem em consideração os “novos modos de interação” (PINTO, 2012⁵).

Isso porque, no atual contexto sócio-histórico, político, cultural, educacional e econômico no qual vivemos, as exigências de formação acadêmica vêm se tornando cada vez mais complexas e plurisignificativas, uma vez que as fronteiras de conhecimentos já não podem mais serem vistas como dicotômicas e homogêneas. As deficiências de formação profissional despontam nos mais diversos estratos sociais e educacionais, entre eles, a educação básica.

Ao trazer estas questões para debate, se faz necessário discutir alguns aspectos relacionados ao papel social da universidade pública, notadamente nos Cursos de Licenciatura em Letras, mediante as demarcações de fronteiras de produção e disseminação de conhecimentos que se mantêm atualmente. Para isso, é muito importante problematizar, de um lado, a visibilidade dos três eixos que sustentam a constituição das universidades – a saber: ensino, pesquisa e extensão – e, de outro, articulá-los à estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Letras, que pode ser flexibilizada se for mais bem integrada entre esses três eixos.

Em acréscimo, é preciso lembrar que a oferta de projetos integrados

4. CORREA, D. A. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. Rev. Bras. Ling. Apl. 2017, vol.17, n.4, pp.641-661.

5. PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Muitas Vozes, v. 1, p. 171-180, 2012.

de ensino e extensão numa escala maior nos Cursos de Licenciatura em Letras⁶ soma conhecimentos e experiências aos projetos e estudos de pesquisa. Há que se reconhecer que a criação dos Programas de extensão nos Cursos de Licenciatura em Letras, entre os quais está o LET, aumenta consideravelmente a possibilidade de participação de acadêmicos nesses projetos desenvolvidos por professores do Curso, de modo que a vivência acadêmica ganha outros espaços, para além da sala de aula e do conhecimento disciplinar.

Prova disso são as discussões em torno da curricularização da extensão, estabelecida na estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei 13.005, 2014), que define que o ensino superior brasileiro deve “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.”

Considerando essas premissas, o grupo de trabalho do LET, atualmente composto por oito professoras pesquisadoras e extensionistas atuantes nos Cursos de Licenciatura em Letras na modalidade presencial e a distância, além de acadêmicos em formação inicial e professores em formação continuada, compõe o Grupo de pesquisa “Laboratório de estudos do Texto”, cadastrado no Diretório do CNPq no ano de 2016. Neste eixo, os trabalhos que a equipe vem realizando ao longo desses dez anos podem ser descritos e sintetizados como pesquisas cujo interesse é a integração do conhecimento por meio dos três pilares que sustentam a universidade. Adotando a linguística aplicada como vertente teórica e metodológica,

6. A partir de 2015, os Cursos de Licenciatura em Letras da UEPG vêm trabalhando na implantação do currículo flexibilizado. Dentro do regime seriado anual com o qual trabalhamos, aproximadamente, 20% das disciplinas ofertadas no currículo são de escolha dos alunos, de acordo com seus interesses por determinada área em detrimento de outras. Além disso, a partir do terceiro ano do curso, as disciplinas das Práticas articuladoras são desenvolvidas em forma de projetos integrados (nos eixos da extensão, do ensino e da pesquisa).

os projetos desenvolvidos atrelam estudos e ações de pesquisadoras/es e professoras/es em formação inicial e continuada, ou seja, os projetos e os estudos críticos desenvolvidos problematizam o conceito de língua(gem) no âmbito da educação linguística, educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos, educação não-formal, educação (escolar) indígena, estudos sobre currículo, pedagogia universitária, formação inicial e continuada de professores, pragmática, descrição e análise linguística, textual e discursiva de práticas linguísticas diversificadas e multilíngues, tanto relacionadas à escrita quanto à leitura e à oralidade.

No eixo do ensino, os projetos são todos comprometidos com o trabalho em sala de aula e, por conseguinte, com a educação básica.

Assim, atuando institucionalmente nas três faces, o desafio que se apresenta é a desburocratização do trabalho dentro da universidade, uma vez que, além dos registros como grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, Programa de extensão, e ainda pesquisa continuada cadastrada internamente na UEPG, os projetos e relatórios das ações e estudos integrados realizados tramitam individualmente, conforme propostas das coordenadoras. Portanto, dentro das condições atuais para atuação nos três eixos, boa parte do tempo que poderia ser dedicado à realização dos projetos acaba sendo destinado ao atendimento das exigências burocráticas.

Mediante o exposto, dada a necessidade de compartilhar e trazer para discussão experiências significativas de trabalho e também de reafirmar a dedicação da equipe para manter “a tarefa” ou a missão do LET, neste livro algumas componentes da equipe de trabalho escrevem um capítulo no qual apresentam o que consideram ser relevante trazer neste momento acerca da atuação e participação no Laboratório de Estudos do Texto.

O livro traz doze capítulos, além do preâmbulo e posfácio, os quais apresento pela predominância das discussões trazidas pelas autoras, não pela ordem do sumário. Quatro deles tratam de projetos integrados de professoras pesquisadoras e extensionistas do quadro efetivo dos Cursos de Licenciatura em Letras nos quais elas falam de suas experiências como formadoras no Programa de extensão – LET - e também de aportes teóricos que abalizam os trabalhos desenvolvidos. Silmara Carneiro e Silva é lotada no Departamento de Serviço Social; Eliane dos Santos Raupp, Lígia Paula Couto e Letícia Fraga são lotadas no Departamento de Estudos da Linguagem.

Nos demais oito capítulos, seis professoras pesquisadoras egressas da graduação e da pós-graduação que atuam desde a educação básica até a superior na rede pública e privada – Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro, Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra, Silvana Aparecida Carvalho do Prado, Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues, Taís Regina Güths e Yara Fernanda Novatzki trazem para os leitores interessados um recorte de seus trabalhos desenvolvidos no LET a partir dos estudos e trabalhos que realizam desde 2011 no grupo de estudos “Abordagens Pragmáticas sobre linguagem e ensino”. Incluem-se também neste grupo, Lucimar Araujo Braga e Djane Antonucci Correa, respectivamente participante e coordenadora do supracitado grupo de estudos. Ambas são lotadas no Departamento de Estudos da Linguagem.

Convidamos todos à leitura, à expansão da discussão e a somar esforços, retomando o compromisso social da universidade pública, o compromisso do intelectual crítico e, principalmente, o compromisso dos Cursos de Licenciatura em Letras com a educação básica.

Djane Antonucci Correa

EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO SEM SACRALIZAÇÃO

Lucimar Araujo Braga¹

1. Introdução

O homem, ao vir ao mundo, automaticamente está colocado na condição de aprender (CHARLOT, 2000), em vários aspectos das relações que acaba construindo enquanto ser social. Se levarmos em conta que somos educados para sermos indivíduos éticos, culturais, históricos, sociais e que, por meio da linguagem, vamos construindo o nosso lugar no mundo, não podemos esquecer que não basta estarmos no mundo, como sempre destacou Paulo Freire (1987), pois isso nos põe numa posição que não deve ser de quem simplesmente se adapta ao mundo, mas, sim, de quem se insere, e luta para ser sujeito também da História. E construir a história é também estarmos engajados politicamente na sociedade, participando e ajudando a construir uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Pensando nessa linha de seres falantes e educados socialmente, Rajagopalan (2004, p. 32) destaca que: “Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Assim, compreendendo que esse engajamento é fundamental para nos posicionarmos no mundo em que atuamos e vivemos, às vezes como sujeitos e outras vezes como agentes, este relato pessoal trata de nosso desenvolvimento profissional vinculado ao Laboratório de Estudos do Texto (LET), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

As informações que compõem o relato que aqui será apresentado foram coletadas a partir de nosso currículo Lattes e o período

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora dos Cursos de Licenciatura em Letras da mesma instituição desde 2002. Com formação inicial em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina, atua na área de linguística e prática pedagógica. labraga2007@gmail.com

utilizado será demarcado a partir de nossa formação no curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Londrina. Entretanto, é necessário trazermos o contexto que relaciona nossas experiências anteriores à trajetória na docência acadêmica com a formação de professores. Para isso, discorreremos também sobre o período em que tivemos contato com outros contextos educacionais.

O referencial teórico selecionado para a concretização deste relato é fundamentado primordialmente nos estudos da Nova Pragmática apresentada, discutida e estudada por Kanavillil Rajagopalan (2003; 2004; 2010) a partir de entendimentos pesquisados de Austin (1965). É evidente que nos utilizamos de outros autores relacionados com estudos na área de linguagem, de educação e da psicologia, pois não podemos nos esquecer de que somos seres humanos, sociais, históricos e, portanto, trazemos conosco nossas crenças e ideologias. Além disso, de alguma forma, temos identificação com a área educacional, afinal, é a nossa profissão.

Para a realização do trabalho, seguimos uma linearidade de ordem crescente nos fatos, de forma que nos façamos entender no desenvolvimento destes. Para isso, fazemos inicialmente uma apresentação de nossa formação, seguida da descrição de nosso trajeto profissional na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Analisamos a nossa formação e o percurso como professora formadora de professores, no curso de Letras Português/Espanhol da UEPG, até o ano de 2016, e em seguida apresentamos as nossas considerações.

2. O início do processo

A minha trajetória² na educação teve início com a educação infantil. Tão logo me formei no magistério (1993), comecei a trabalhar

2. Esclarecemos que, ao tratarmos de nossa trajetória pessoal, usaremos a primeira pessoa do singular e, em outros momentos do texto, permanecerá a primeira pessoa do plural.

com crianças na pré-escola, depois com a educação fundamental I, e ainda tive experiência com adultos quando atuei como formadora na área alimentar. Preparei-me e fui trabalhar com a transformação artesanal de frutas e legumes com a produção excedente nas propriedades rurais.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos aprendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 2000, p. 49).

Atualmente, posso me apoiar em Freire (2000) para justificar essa diversidade de experiências. Antes mesmo de ingressar em um curso superior, foi relevante para a minha formação humana e profissional essa jornada em outros contextos educacionais. Isso porque escolher uma profissão não é algo simplista a ponto de cumprirmos um tempo nos bancos escolares e partirmos para a efetivação daquilo que cremos estar preparados.

Talvez porque não basta utilizarmos a epistemologia adquirida na forma de prática para garantirmos que estamos formados e prontos para atuar. O contato com esta diversidade de conjunturas educacionais me deu uma certeza: precisava de mais experiência tanto teórica quanto prática na busca por entender, afinal, onde eu me encaixaria para atuar na educação.

Nesse sentido, a graduação em Letras e as experiências sociais, históricas e culturais advindas a partir desse momento começaram a me mostrar uma identidade profissional docente que ainda não conhecia. Até porque, como diz Tadeu da Silva (2011), para

entendermos os nossos posicionamentos interiores, precisamos ter ideia dos posicionamentos que o sistema produz, para além de nós. Ou seja, é somente nos posicionando enquanto sujeitos nas ações que podemos entender as representações daquilo que somos e do que podemos nos tornar.

Assim, a vivência em um curso de quatro anos, em uma universidade pública³, foi significativa a ponto de eu enveredar de vez para a formação de professores. Cabe ressaltar que, durante o período de acadêmica, lecionei mais um tempo na educação infantil; tive uma passagem pelos cursinhos preparatórios para o vestibular; trabalhei com a educação de jovens e adultos e ainda trabalhei com os cursos de línguas estrangeiras para a comunidade oferecidos pelo governo estadual do Paraná, o CELEM – Centro de línguas estrangeiras modernas. Além disso, estive envolvida com a iniciação científica e extensão durante o curso de graduação⁴.

Assim, a questão de minha identidade também caminha nesta diversidade e, como diz Hall (2011), tratar de identidade é algo suficientemente complexo em nível semântico epistemológico e, por isso, quiçá, seja mais prudente partirmos de uma generalização do termo na linguagem de senso comum, em que a denominação possa ser descrita como algo que é partilhado entre grupos, por exemplo.

Nesses termos, em 2000, concluí o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e segui atuando com os cursos de comunidade – CELEM. Em 2001, comecei a docência com o ensino superior, em uma faculdade privada. Essa convivência me levou a buscar um curso de Especialização que iniciei em 2002. Nesse período, tive

3. Universidade Estadual de Londrina

4. Entre os anos de 1998 e 2000, estive envolvida com os seguintes projetos: sub projeto de pesquisa: Estudando Rubén Darío: contos, sob a orientação da professora Dra. Adjá Balbino de Amorim Barbieri Durão (1998-1999); e com a mesma professora o sub-projeto: Dificuldades encontradas por aprendizes do estudo da língua espanhola (1999-2000) e com o projeto de extensão: Linguagem, texto e cidadania durante o ano de 1999, coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff.

contato com a abertura de edital para concurso público, na mesma instituição em que eu cursava a especialização, a UEPG. Prestei o concurso e aqui estou desde o ano de 2002.

A partir desse processo, teve início a minha experiência como docente formadora de professores e foi assim que me deparei com os estudos da Pragmática que, mais tarde, passa a ser chamada por Rajagopalan de a Nova Pragmática, conforme descrevo na sequência.

3. O encontro com a Nova Pragmática

No ano de 2004, durante a realização do II CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem na UEPG, estive presente e proferiu a palestra de abertura o professor Kanavillil Rajagopalan. Nesta ocasião, ao final da palestra, entendi que aquele discurso vinha ao encontro de meus anseios, enquanto professora formadora de professores que atua na área da linguagem. Em sua fala, Rajagopalan discorreu sobre os “Estudos linguísticos, suas realizações e avanços, bem como as implicações do processo para o ensino da língua”. Relacionei o texto proferido ao texto de Rajagopalan (2004), que está ligado ao fato de as pessoas comuns também poderem fazer parte da realidade linguística de um povo. Em outras palavras, a pesquisa dos linguistas está muito mais próxima das pessoas leigas do que realmente os linguistas creem.

Em outras palavras, os linguistas teoricamente orientados gostariam, ao que parece, de ter duas coisas: de um lado, estão prontos a negar que seus empreendimentos tenham qualquer vínculo com o modo como os falantes, individual ou coletivamente, vivem sua realidade cultural ou linguística; de outro, eles querem, ao mesmo tempo, que todos aceitem que as preocupações práticas que envolvam a linguagem tenham que se basear no que eles, os teóricos, dizem sobre o tema

- a despeito de sua alegre despreocupação diante de qualquer assunto de ordem prática. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 34).

Nessa visada, podemos dizer que o comentário do autor sobre o fato de que os linguistas poderiam dividir com os leigos a questão de que a linguagem está diretamente relacionada à fala cotidiana. Entretanto, alguns linguistas não consideram as questões de política e ética relacionadas ao trabalho com a linguagem. Afinal, “deveríamos reivindicar é que não há como separar teoria e prática, análise de interpretação, diagnóstico e terapia. *Fazer uma coisa é já estar fazendo a outra*” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35, grifos do autor).

Se existem as pessoas que estudam a linguagem, também estão nesse contexto as pessoas que a utilizam nos mais variados contextos. Assim, retomando a questão da identidade em Hall (2011), a nossa posição é de que as identidades estão sendo processadas no social coletivo, no histórico e político e, dessa forma, nossa percepção sobre os movimentos realizados na área de linguagem parecia clarear e, ao mesmo tempo, trazer outras interrogações. A título de exemplo, podemos citar a questão da supervalorização de uma variedade da língua espanhola em detrimento de outras.

Assim, desde o encontro com Rajagopalan no ano de 2004, comecei a buscar mais compreensão sobre o jogo de poder e da linguagem e a influência disso em nossa identidade profissional. E, com um pouco mais de leitura, percebi que a linguagem é “o produto da marcação da diferença e da exclusão” (HALL, 2011, p. 109). E, nestes termos, a minha identidade de professora formadora de outros professores na área da linguagem começava a entrar em choque com a realidade da sala de aula. Se posso fazer algo para mudar a realidade, por que não o faço?

A partir desse momento, tive a noção de que estava começando a trilhar um caminho chamado de a “Nova Pragmática”

(RAJAGOPALAN, 2010). Evidentemente, não tinha a clareza sobre o trajeto, mas sabia que começava a ler, a pesquisar e a tentar entender os estudos com a linguagem sob outro aspecto. E uma performatividade assimilada neste momento é de que nós, enquanto professores, somos agenciadores em todos os sentidos e acabamos repetindo o discurso de dominação e de poder disseminado na sociedade.

Na continuidade, resgatei o fato de que, em meio a essa jornada, eu começava a fazer parte de um grupo coordenado pela professora Dra. Djane Antonucci Correa, que acreditava ser possível criar um espaço na universidade (UEPG) em que professores pudessem realizar projetos em concordância com a proposta de uma universidade pública: que é de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma horizontal. Assim, na companhia de colegas da instituição, estivemos, desde o início da criação do Laboratório de Estudos do Texto – LET, somando nossos projetos e tornando cada vez mais visível o trabalho entre a universidade, a escola de educação básica e a formação de professores.

E, de acordo com o progresso das atividades propostas via LET, percebi que os meus questionamentos sobre a linguagem somente cresciam. Então, tive a oportunidade de propor um projeto ao programa de pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade. A minha proposta de pesquisa seguia nos caminhos de minhas indagações e fui buscar as crenças e as atitudes de uma professora de língua espanhola.

A partir da crença de que a identidade dos sujeitos é construída na cotidianidade, parti para uma pesquisa em que observava uma professora que fora minha aluna. E assim o fiz por seis meses. A pesquisa me revelou que a identidade da professora era muito parecida com a minha. E, se eu já me questionava sobre os meus procedimentos quanto ao formato de trabalhar com a língua

espanhola na sala de aula, tive a certeza de que precisava rever minha prática. Não que estivesse errada a condução da aula da professora participante, até porque não percebemos os acontecimentos como certos ou errados, mas o espelho me apontou que eu poderia visitar algumas crenças e atitudes quanto ao meu estilo e à forma de trabalhar com a língua estrangeira, com os futuros professores.

O percurso e a conclusão do Mestrado felizmente me levaram a muitas outras interrogações sobre o que, afinal, é ser um professor formador de outros professores e como devo trabalhar com a linguagem. E, considerando que “Quem deseja se qualificar cientificamente precisa demonstrar também o domínio das regras do trabalho científico” (ADORNO, 1995, p. 70), parti em busca de outras respostas, agora em um grupo de estudos, coordenado pela professora Djane Antonucci Correa, intitulado “Abordagens Pragmáticas sobre linguagem e Ensino”, na UEPG. O público do projeto é formado por professores e professoras do Ensino Superior e Educação Básica; alunos e alunas de graduação e pós-graduação. O grupo se reúne no LET desde o ano de 2011.

Na primeira fase do grupo, além de uma epistemologia respeitada na área da pragmática, tivemos contato com a obra de Austin (1965). Nos encontros, os participantes se responsabilizavam por conduzir o trabalho, apresentando uma leitura crítica sobre uma obra ou parte dela. Assim, esta experiência nos proporcionou outras leituras sobre a linguagem, principalmente porque “o escrito de Austin deve ser abordado como um fazer... todo dizer é, afinal de contas, um fazer” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 14). Então, a linguagem está mais para os feitos que para os ditos. E dizer que uma fala gera certa performatividade e que essa performatividade leva a outra é aceitar que “um dito pode ser julgado verdadeiro ou falso, enquanto um feito só pode ser julgado feliz ou infeliz, nunca em termos de verdade e falsidade” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 14).

Atualmente, nos reunimos bimestralmente para discutir, deliberar e encaminhar as atividades por nós desenvolvidas dentro do período. Evidentemente, não encontramos as respostas que buscamos, mas nos deparamos com muitas outras indagações em nossa experiência acadêmica em processo. E, como lembra Adorno (1995), essas constatações nos favorecem na medida em que o espírito questionador subjetivo precisa nos mover na profissão de professor. E, nesse sentido, fomos em busca de diferentes leituras com a intenção de encontrar outras subjetividades em distintos filósofos da área da educação e da linguagem.

Novamente, me candidatei a uma vaga, agora no Programa de Pós-Graduação em Educação e comecei a cursar o doutorado⁵. Uma vez surfado nas águas da Nova Pragmática, eu precisava navegar nas praias de leituras cânones, até para testar minha capacidade de encarar as minhas reações, pois “A sacralização ocorre justamente quando consideramos o texto como sendo à prova de qualquer nova interpretação” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 16). Parece ser esta a tese que Mey (2016) apresenta ao dizer que a Pragmática, pesquisada por Rajagopalan, procura mostrar através de seus estudos na obra de Austin. Ou seja, ler um cânone não significa que eu concorde com a sacralização deste, mas que a minha leitura e reinterpretção de um texto pode me proporcionar outros conhecimentos.

Assim, há um ano em processo de doutoramento, temos tido contato com certa diversidade de filósofos que nos parecem relevantes e necessários para darmos mais uns passos na caminhada da aquisição epistemológica. Evidentemente, um preceito de Rajagapalan (2010) que nos acompanha é a percepção das diferentes performatividades dos feitos sobre a linguagem e a educação.

5. Desde 2015, sou aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Ensino e Aprendizagem, sob a orientação da professora Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon, na UEPG e faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPE).

O contato com a Nova Pragmática nos favoreceu procedermos ao deleite teórico de forma consciente e crítica, se é que isso seja possível quando tratamos de linguagem.

A constatividade dos discursos científicos pode, sim, ser percebida de forma feliz ou infeliz a partir, principalmente, da predominância das crenças e ideologias das sociedades em diferentes épocas. O desafio de surfar em literatura consagrada nos oferece a possibilidade de conhecermos outras leituras até então alheias ao nosso entendimento e isso posto cabe a nós desenvolvermos cada vez mais nossa perspectiva teórica e prática, sem isolar forçadamente os enunciados da linguagem (RAJAGOPALAN, 2010).

E, nesse trajeto, propomos as nossas considerações finais com a esperança de haver descrito, de forma sintetizada, a minha trajetória acadêmica.

4. Considerações finais

Apresentar um posicionamento sobre a nossa própria vivência nos causa prazer e desconforto. Prazer porque ninguém, além de nós mesmos, pode falar de nós com propriedade, pois cada trajeto é único e os detalhes estão afetos à identidade de cada sujeito. Entretanto, busquei o afastamento necessário para a escrita acadêmica e fiel de um trajeto, a ponto de apresentarmos o que fosse realmente relevante para um relato de experiência.

Dessa forma, procurei me manter fiel aos fatos transcorridos neste espaço temporal aqui demarcado e apresentado, até porque a nossa intenção foi de trazer aos leitores a descrição dialogada do nosso trajeto na/com a educação e o encontro com a Nova Pragmática através do LET.

Conforme as considerações apresentadas no corpo deste texto, foi possível perceber que traçar um perfil identitário de um

sujeito não é algo simplista, pois, dependendo do recorte que fizermos, não conseguiremos nos fazer entender, afinal, para que foi escrito tal texto.

Assim, em Mey (2016), há uma apresentação e discussão em que o autor trata da temática dos “atos de fala” e as possíveis leituras de Rajagopalan X Searle sobre a obra de Austin. Evidentemente, no texto de Mey (2016), não há a intenção de defender um ou outro autor, mas de chamar a atenção para o fato que Rajagopalan em sua trajetória acadêmica tem defendido a não sacralização na obra de Austin.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, trouxe e descrevi minhas experiências a partir de uma subjetividade possível do meu lugar enquanto profissional. Pelo menos mais de uma vez, as teorias e os teóricos que utilizei em minhas pesquisas me proporcionaram a percepção e a clareza de que ler os cânones é fundamental para a minha formação em processo.

Assim, compreendemos que o nosso engajamento na área educacional enquanto agentes e formadores de opinião, atuantes em uma instituição pública, tem o compromisso de seguir buscando capacitação e atualização e que essa capacitação não nos coloque em um patamar diferente ou superior de outros sujeitos que formam a sociedade.

Nessa visada, parece que cabe um reconhecimento de que nossa experiência está atrelada à Nova Pragmática e ao surgimento e à potencialização deste Laboratório (LET) que tem nos acolhido para a efetivação de nossos projetos, cursos e eventos que temos desenvolvidos junto à UEPG.

Acreditamos, não de forma sacralizada, que o processo de desenvolvimento da trilogia proposta pela universidade pública de ensino, pesquisa e extensão tem perpassado pelo LET desde a sua criação. As atividades ali realizadas procuram seguir teses,

mas, de maneira alguma, teses verdadeiras ou falsas. O trabalho que perpassa o LET, e isso é uma narrativa que construímos e desconstruímos diuturnamente, é de que os fatos estão para o objeto da mesma forma que o objeto está para os fatos. Então, não se trata de considerar algo como verdade ou mentira e, sim, percebermos que as ações podem ou não ser felizes.

Concluindo, acrescemos que temos muito a aprender com Austin. A nossa formação como professora formadora de professores na área de linguagem vem sendo construída nestes termos, a cada dia um novo aprendizado. A cada etapa vencida, vem a certeza de que ainda há muito o que buscar, pois, afinal, a nossa formação é processo contínuo e infinito.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AUSTIN, John L. How to do Things with words. New York: Oxford University Press, 1965.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.*

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In.: TADEU DA SILVA, Tomaz. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p.103-133.

MEY, Jacob L. Austin's mantle, or who's (not) afraid of John L. Austin? On 50 years of speech act theory, and how Rajan saves J.L. Austin from himself and others. Revista: DELTA vol.32 n° 3 São Paulo set./dez. 2016, p. 565-582.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. SILVA, Fábio Lopes da. A linguística que nos faz falhar: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A nova pragmática: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Why Austin still matters. Revista: DELTA vol.32 nº 3 São Paulo set./dez. 2016, p. 583-596.*

TADEU DA SILVA, Tomaz. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÍNGUA(GEM) PERFORMATIVA E O CURRÍCULO DOS ANOS INÍCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues¹

Desde que iniciamos os estudos sobre pragmática em 2012, no Laboratório de Estudos do Texto (LET) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a escola pública foi sempre o ponto de partida e de chegada dos meus estudos. Ponto de partida porque estou inserida na escola pública desde os anos 90 como professora, diretora e coordenadora pedagógica, e ponto de chegada porque não acredito na mediocridade imposta, desde sempre, à escola pública por discursos hegemônicos.

O uso da expressão medíocre está associado à visão que a sociedade tem da escola pública como espaço de aprendizagens superficiais, em que seus alunos e alunas estão fadados ao fracasso. Por questões históricas, sociais e econômicas, a escola pública passou a ser concebida e reconhecida como aquela cujo ensino é sempre mediano, não consegue proporcionar a todos (as) os (as) seus (as) alunos (as) conhecimentos suficientes para minimamente resolver os problemas de suas práticas sociais. Essa visão foi se legitimando a cada ano, por formas diversas, uma delas era quando se divulgava o resultado de concursos vestibulares, em que a aprovação de alunos (as) das escolas privadas era sempre mais elevada do que a aprovação de alunos (as) da escola pública. Com o tempo e por meio de legislações específicas, as oportunidades de acesso para os (as) alunos (as) da escola pública ao ensino superior foram sendo revistas. Entretanto, a visão de que o aprendizado da escola pública é insignificante permanece.

Diante disso, faço alguns questionamentos: Qual é a garantia

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduação em Pedagogia – UEPG; Graduação em Letras Português /Francês – UEPG. Professora da rede municipal de Ponta Grossa e professora da Faculdade Sagrada Família (FASF). silviamedeiros1404@gmail.com

de que o que é aprendido na escola privada é superior ao aprendido na escola pública? Todos (as) os (as) alunos (as) da escola privada têm garantia de acesso ao conhecimento? Existe um discurso escolar de que as grades curriculares são estabelecidas nacionalmente, as quais devem ser seguidas tanto pela escola pública como pela escola privada? Será que o problema está de fato nas escolhas do que deve ser aprendido? Ou o problema é outro, camuflado nas políticas educacionais?

Sem sombra de dúvida, as políticas educacionais têm culpa na organização da escola, pois “o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (BALL, 2014, p. 65), mas colocar a responsabilidade apenas nas políticas educacionais é, no mínimo, ingênuo. Há outros fatores que nem sempre estão explícitos, mas que necessariamente devem ser trazidos à tona. Um deles é a língua(gem). Há problemas muito sérios a serem pensados quando a pauta da discussão são as políticas educacionais, situações que precisam ser debatidas e pensadas no interior da escola. Muitos autores têm se debruçado sobre o problema, como Ball (2014, 2011); Mainardes (2011, 2005). Entretanto, quando se debruçarem sobre essa problemática, há também que se romper as fronteiras e analisar as questões que envolvem a língua(gem), talvez, quem sabe assim, consigamos nos aproximar dos problemas educacionais na tentativa de solucioná-los e não somente descrevê-los como tem sido feito até então.

Por isso, o objetivo deste texto é refletir sobre o currículo escolar, sobretudo o de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e sua relação com a língua(gem) na perspectiva dos atos de fala na visão de Austin (1976).

Diante disso, pensar sobre a língua(gem) sempre foi para a escola um problema histórico, quase não se tem momentos nos diferentes cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação

inicial do (a) professor (a), para discutir a língua(gem) de qualquer ponto de vista, quem ousa imaginar do ponto de vista da performatividade.

O representante mais próximo do reconhecimento da performatividade é John Langshaw Austin, que explicita, segundo Rajagopalan (2003, p. 12), que “a sabedoria popular contém muito mais do que reconhece a nossa vã filosofia”, nesse sentido, é necessário escutar mais o que o (a) professor (a) tem a dizer sobre o trabalho que realiza em sala de aula.

Rajagopalan (2003, p.13, grifos do autor) afirma que “a ciência pensa a vida e, como tal, pensar *sobre* a vida não elimina pensar *em* vida [...]. Pensar *sobre* indica distanciamento; pensar *em* indica mergulho”, por isso que estudar a performatividade da língua(gem) é também estar mergulhado no universo escolar. Nesta direção, as ideias de Austin se tornam muito importantes para a escola.

As discussões realizadas sobre a obra de Austin geraram muitos dilemas, mas o que interessa neste momento e que envolve performatividade é a teoria dos atos de fala. “O ato de fala em sua plenitude, na plenitude total do seu contexto, é, afinal de contas, o único fenômeno de fato que estamos empenhados em elucidar. (Austin, 1962a: 148)” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 65). Tudo que dizemos, todos os discursos que são proferidos, individual ou coletivamente na escola, e todos os enunciados produzem um efeito. Por isso, “É preciso, convencer o leigo de que vale a pena investir no estudo da linguagem e de que pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania”. (RAJAGOPALAN 2003, p. 7).

Assim como Derrida, Rajan, tendo uma vez lido Austin, nunca mais abandonaria o problema do performativo. O performativo, como diz Derrida (1987: 3), ‘não diz nada que exista fora do evento que ele constitui’ e, além disso,

‘compromete o signatário’ com sua promessa. Endividado, Rajan leva às últimas consequências a descoberta austiniana – não apenas no interior do campo da pragmática linguística, que ele ajudaria a constituir no Brasil, mas também em diálogo com áreas e disciplinas diversas como a linguística aplicada, a filosofia, a sociologia do conhecimento, a antropologia, a educação, a ciência política, a crítica literária, dentre outras. (SILVA, VERAS, 2016, p. 323)

Dessa forma, tanto Austin como o Rajagopalan foram dando visibilidade para a performatividade da linguagem e nos permitindo olhar não só para a linguística, mas para outras áreas do conhecimento que circulam no espaço escolar também. Por isso, tanto a sociedade em que vivemos como os (as) professores (as) precisam começar a perceber que a realidade a nossa volta é constituída por representações e, queiramos ou não, a língua(gem) é uma dessas representações, pois acaba, muitas vezes, por constituir barreiras para se compreender o real.

Para Rajagopalan (2003, p. 31), “o que se lamenta é, no fundo, a impossibilidade que a linguagem nos impõe de que os significados se apresentem sem qualquer intermediação”. Isto é, dependendo do jeito que os atos de fala são expressos, conduz o pensamento de quem os escuta, no caso da escola, o (a) professor (a) e o (a) aluno (a). Assim, muitas ações são estabelecidas na escola sem a participação da grande maioria dos (as) professores (as), justamente porque quem os representa o faz de acordo com sua própria visão de mundo.

Tenho me preocupado e me ocupado nos últimos anos com o ensino da língua escrita nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2014), porém tenho percebido que os estudos sobre língua(gem) relacionada aos atos de fala ainda não

chegaram nem próximo das discussões que a escola faz com os (as) professores (as) desse segmento de ensino. Isso tem me levado a concordar com Rajagopalan (2014, p. 110):

A diferença, portanto, entre um estudioso de linguagem social e politicamente compromissado e outro que terminantemente rechaça qualquer interesse em ou envolvimento com tais compromissos não está no grau de comprometimento de cada um ou na presença versus a ausência de tal comprometimento. Pois o fato é que, de uma forma ou de outra, todos estão igualmente comprometidos, uns conscientemente, outros velada e sub-repticiamente. A diferença consiste justamente na honestidade intelectual de admitir que eles existem e, mais ainda, na prontidão e na coragem de defender as posições ideológico-políticas que invariavelmente subjazem a suas análises e propostas.

Quando me permito mergulhar na realidade do jeito que ela é de fato, tenho que estar disposta a refazer parte do percurso teórico que fiz até então, e estar preparada para me comprometer com as pesquisas, o que significa me “perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas [...] quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legitima” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 22).

Diante disso, está o currículo escolar, que tem sido pensado, idealizado e construído por estudiosos da educação, ou pelo menos a escola pensa que é. Em 2013, foi publicado um documento de quase 600 páginas que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Nesse documento, estão apontamentos e pareceres do Ministério da Educação para a organização da escola pública e privada.

Durante a leitura do documento, detive-me na parte que trata das

diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, pois neste texto o interesse é o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais. O documento entende o Ensino Fundamental de nove anos como um *continuum* entre os cinco primeiros anos, denominados anos iniciais, e os quatro últimos anos, denominados anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo o documento, “Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e ideias incorporadas” (DCN, 2013, p. 104), então as propostas foram pensadas pelas diferentes representações de diferentes segmentos educacionais, as quais devem ser observadas na elaboração dos currículos e projetos político-pedagógico das escolas, cuja “responsabilidade pela elaboração é, contudo, [...] das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes” (DCN, 2013, p. 104).

No fragmento específico do documento que trata da questão curricular, a língua portuguesa está sendo apresentada como um componente curricular:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (DCN, 2013, p. 114)

Diante disso, há um empasse: a escola, de acordo com o documento, é responsável pela organização curricular seguindo as orientações das diretrizes curriculares. Assim sendo, “é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível.” (DCN, 2013, p. 118). Se a escola é a responsável pela seleção do

que deve ser aprendido pelos (as) alunos (as), o que justifica os (as) alunos (as) apresentarem tantas dificuldades na leitura e na escrita ao finalizarem o Ensino Fundamental?

Devo dizer que o problema está na concepção de língua(gem) da escola, frente ao exposto nas diretrizes. Os currículos não são tão inflexíveis quanto se pensava. O que tem orientado e determinado a organização curricular dentro da escola são os discursos hegemônicos:

os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções. Isso significa que, apesar de sua capacidade de controle e repetição, os discursos hegemônicos não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local (PINTO, 2014, p. 60).

Os discursos e as práticas desenvolvidas na escola são, segundo Pinto (2014), atos de fala repetidos que produzem efeitos que constroem o que alegam descrever. O que é comum ver na escola são falas repetidas que vão construindo formas de manter o que já está posto, acreditando que se está apenas descrevendo essas ações. Ainda de acordo com Pinto (2014, p. 60), “o que falamos está submetido àquilo que Austin (1962) chamou de ‘circunstâncias apropriadas’, sendo, portanto, ritualizado – isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala”. Assim, para compreender como os atos de fala são ritualizados, a experiência de mergulhar na realidade escolar se faz necessária.

Diante dos diferentes discursos que subjazem as práticas escolares e com o intuito de me aproximar da vida em sala de aula,

em 2015, quando já havia finalizado a dissertação de mestrado, resolvi assumir uma turma de 3º ano dos anos iniciais na escola pública municipal em que trabalho como pedagoga. Buscava romper com discursos cristalizados, que não respondiam às demandas educacionais e que são reiterados, cotidianamente, por atos de fala, discursos esses proferidos por mim também. Era preciso que as crianças fossem expostas a formas diferentes de ver a língua(gem). “A escola é um espaço social, palco de vivências interativas, de situações de linguagem. É preciso ativar a consciência de que a linguagem está em pleno uso também na sala de aula, com muitas funções diferentes” (ANTUNES, 2014, p. 50), sobretudo na escola pública.

A turma naquele ano começou bastante conturbada, sem referência, os (as) alunos (as) estavam muito agitados, não paravam na sala. As professoras que assumiam o grupo logo desistiam, pois não conseguiam estabelecer vínculo afetivo ou aprendizagens significativas. A situação se agravava a cada dia.

O que eu tinha era um desafio, não sabia exatamente por onde começar. As primeiras semanas foram tensas, ora os (as) alunos (as) respondiam positivamente às propostas, ora pareciam não se importar com a minha presença. Naquele momento, eu sabia que, se não houvesse interação entre nós, não haveria aprendizagem. Antunes (2014) fala que toda ação, além de ser conjunta, é recíproca, pois os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem.

A interação verbal era o ponto de partida, então busquei ouvir os (as) alunos (as), conhecer e ser conhecida por eles (as). Acredito que:

No exercício de nossas atividades comunicativas, vamos pressupondo o que o outro já sabe, ou o que lhe interessa conhecer ou recordar; vamos pressupondo suas posições,

seus pontos de vista e, assim, vamos calculando o melhor jeito de o abordar, vamos nos antecipando às suas possíveis discordâncias, e, se for o caso, acrescentando informações, comentários, ressalvas (ANTUNES, 2014, p. 19).

Depois dessa fase, as aprendizagens foram acontecendo como resultado do trabalho realizado, que envolviam a língua(gem) escrita e a leitura. Percebi que os (as) alunos (as) vão construindo seu próprio processo de produção de leitura e de escrita, por meio de propostas de trabalho que surgem do interesse do grupo de crianças. As propostas foram pensadas se utilizando da negociação, pois as crianças têm muito a contribuir.

Convém reconsiderar ainda que essa compreensão da linguagem como ação conjunta, como *ação dialógica*, construída a dois, não implica a prática de uma sujeição de um ao outro, de pacífica acomodação às diferenças expressas, de simples aceitação dos valores admitidos no que o outro diz, sem enfrentamento, sem discordâncias, sem rupturas, até (ANTUNES, 2014, p. 21, grifos da autora).

Foi assim que nasceu a ideia da “Abóbora contadora de história”.

As crianças pediram para levar os livros de literatura que tínhamos na sala para casa, já era uma prática da professora dos anos anteriores. Junto aos livros de literatura, propus que levassem também outros gêneros de texto. Em uma sacola, colocávamos 2 ou 3 livros de literatura infantil, gibis, poemas, cartas, e-mail, receitas de bolo e outros que as crianças julgavam significativo para ler em casa.

No dia seguinte, cada criança que levara a sacola para casa escolhia uma leitura para fazer para a classe na cadeira da abóbora contadora de história. Vestiam um chapéu de abóbora, óculos preto vazado e uma echarpe vermelha, que, nas meninas, virava laço e, nos meninos, gravata. Todos os dias na entrada para sala de aula,

já se posicionavam para fazer a leitura em voz alta. No início, alguns (mas) alunos (as) não queriam fazer a leitura em voz alta, por não ter domínio pleno da leitura, mas, com o tempo, foram se sentindo mais encorajados (as) e o grupo de crianças que ouvia fazia silêncio e prestava atenção, mesmo nos (as) alunos (as) que tinham mais dificuldade. Essa postura das crianças demonstrava muito respeito com os colegas com dificuldade para ler, ora ou outra observava alguns colegas se dirigirem às mesas destes (as) alunos (as) para ajudá-los durante a aula.

As atitudes das crianças me chamavam muito a atenção. Mesmo sendo muito falantes, eles (as) tinham jeito próprio para criar situações em sala de aula e para dizer o que queriam. Os (as) professores (as) precisam estar atentos a isso. Na entrada das aulas, sempre chegava com antecedência, então, observei que, quando as crianças chegavam à instituição, ficavam me aguardando próximas aos livros de literatura que ficavam no saguão da escola, à disposição deles (as). A leitura é “uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos”. (ANTUNES, 2003, p. 67). Por isso, a criança precisa do contato com os livros.

Um dia perguntei se queriam levar os livros para sala e devolvê-los no final do dia, ficaram muito entusiasmados e todos os dias escolhiam um livro para ficar com eles (as) em sala, quando cansavam, poderiam colocar na mesa da professora e substituir por outro livro, já lido por outro colega. Essa ação me fez ver alunos (as) concentradíssimos (as) nos livros, muitas vezes, pareciam nem estar na sala de aula. E o mais importante, os (as) alunos (as) não eram interrompidos ou impedidos de fazê-lo, se não houvesse tempo para concluir as atividades que os colegas realizavam, em outro momento, as crianças envolvidas com a leitura poderiam realizá-las.

A leitura parecia que estava ganhando espaço na sala de aula com tantas outras iniciativas, como o “Guarda-chuva de poesia”, que passeava entre as turmas da escola para os (as) alunos (as) do 3º ano lerem poesias para os demais alunos (as) da escola; o “Livro verde”, que era um caderno grande feito de cartolina com textos compilados de livros didáticos para as crianças lerem quando se sentissem atraídas; e “Um livro todo dia”, momento em que as crianças escolhiam livros da caixa de livros da sala para eu ler para elas.

Enfim, a leitura ganhava corpo, mas a escrita ainda precisava de mais espaço. Foi, então, que veio a ideia do “leia e escreva para mim”, todos os dias depois da “Abóbora contadora de história”, eu lia e escrevia o texto para as crianças na lousa. Escolhi, para começar, as fábulas, por serem textos mais curtos e de que as crianças gostavam. Conteí às crianças o que eram fábulas e todos os dias eu lia uma e, logo em seguida, escrevia coletivamente com as crianças. Por meio deste trabalho, foi possível abordar questões gramaticais a partir da reescrita coletiva do texto. Acredito que, como Antunes (2014, p. 61), “ Não cabe, nos primeiros períodos de aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções”.

Com o tempo, pediram para escrever o texto coletivo em um livro da turma, o qual chamamos de “Nossas Fábulas”, cada dia um (a) aluno (a) fazia o registro copiando da lousa o texto já escrito coletivamente. De segunda a quinta-feira, fazíamos a escrita do texto coletivo das fábulas e, na sexta-feira, cada criança escrevia um texto individual com outras propostas. Quando as crianças cansaram das fábulas, fomos para a leitura dos contos de fada e, para este trabalho, durante a semana, explorávamos as várias versões que cada uma delas tem.

Com o tempo, passamos para a reescrita coletiva dos textos individuais dos (as) alunos (as) realizados na sexta-feira. Como já estavam acostumados com o trabalho coletivo, trabalhar com a reescrita de seus próprios textos deu às crianças mais segurança. Ficavam esperando o dia de seu texto ir para o quadro para ser reorganizado.

Quando as crianças ganharam autonomia e segurança para escrever, tudo na sala envolvia a leitura e a escrita. Escrevíamos coletiva e individualmente as experiências de Conhecimentos Sociais e Naturais, os problemas de matemática e outras atividades que envolvem as diferentes áreas do conhecimento.

Aos poucos os (as) alunos (as) foram se familiarizando com o ler e o escrever, tornando essa atividade parte de sua vida escolar.

Ou seja, não há por que iniciar os estudos de gramática, por exemplo, com as distinções – não tão simples assim – entre ditongo ou hiato, entre dígrafo oral ou dígrafo nasal. Deixemos, primeiro, que os alunos se interessem pelos fatos da linguagem, queiram compreendê-los melhor, se sintam atraídos por sua ‘instável estabilidade’, se sintam fascinados por seus encantos e mistérios, o que muito mais facilmente pode acontecer se eles forem inseridos em variadas e relevantes atividades de reflexão, de leitura e de escrita (ANTUNES, 2014, p. 65).

A fluência na leitura e na escrita era consequência do envolvimento dos (as) alunos (as) com o processo de aprendizagens geradas de sua própria autonomia. Os muitos equívocos que rodeiam as salas de aula podem ser reeditados, pois os currículos apontam parâmetros básicos e o (a) professor (a) pode reorientar seu trabalho em sala de aula se os conhecimentos sobre língua(gem), principalmente, forem sendo revistos e

repensados pelos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que não é possível, isso é consenso, é que o desenvolvimento de habilidades básicas de uso da linguagem seja negligenciado às camadas populares da sociedade, ou seja, usada como estratégia para manter o poder nas mãos de alguns por meio de atos de fala reiterados.

Não nos restam dúvidas de que o currículo de língua portuguesa dos anos iniciais precisa ser revisto, mas, mais do que isso, os equívocos que são construídos pelo professor (a), e consequentemente repetidos no dia a dia da escola, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental, ajudando a fortalecer hegemonias linguísticas, precisam ser urgentemente, pelo menos, olhados pelo corpo docente da escola. Sem isso, a escola vai se manter como a grande responsável pelo silenciamento dos jovens, que são os mais visíveis na escola pública por demonstrarem o desinteresse pelo desenvolvimento de competências em leitura e escrita.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AUSTIN, John L. How to do things with words. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (ORGs). Políticas Educacionais: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Educação Global S.A. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.*

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PINTO, Joana Plaza. *Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil*. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *Política Linguística e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 59-72.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática*. In. SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N.(Orgs) *Nova Pragmática: Modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Nova pragmática: Fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Daniel N. ; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. (Orgs). *Nova Pragmática: Modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; VERAS, Viviane. *Da teoria dos atos de fala à nova pragmática: os legados de John L. Austin e Kanavillil Rajagopalan*. *Revista Delta*: vol.32 n.3, São Paulo set./dez. 2016.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA ESCOLAR ENQUANTO PROTAGONISTA DE CONSENSOS E COERÇÕES EM MEIO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

Yara Fernanda Novatzki¹

1. Introdução

Se pararmos para observar a escrita, de uma maneira geral, vamos perceber que ela se faz presente nos diversos contextos e nas inúmeras situações em que nos encontramos enquanto sujeitos em processo constante de transformação. No entanto, assim como nós, a escrita passa por processos de desenvolvimento, necessitando, nesse sentido, de uma atualização sobre o modo como a compreendemos.

Enquanto professores (as), quando vemos um texto de um aluno (neste caso, de 6º ano) escrito da seguinte forma: O meu primeiro diafoí muito tramqu-ilo. A minha mãe falou que não é ruim a escola.² – o que nos vem à mente? Como reagimos diante desse texto? Diante da própria ideia que ele reflete?

Sejamos sinceros: “Esse aluno não poderia estar no 6º ano!”; “Que absurdo! Como as(os) professores (as) do Fundamental I permitiram isso?!”; “Como é que ele vai passar para as outras séries?”; “Eu não posso fazer nada, tenho uma turma com mais 35 alunos para dar conta...” Enfim, muito provavelmente essas e outras expressões nesse sentido estariam no repertório das nossas respostas; não por acaso, mas porque somos condicionados a pensar (temos como uma verdade inquestionável) que aluno que é aluno tem que chegar a nós, professores do Ensino

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio e professora dos Cursos de Licenciatura em Letras da UEPG. yarafernandan@hotmail.com

2. Este trecho foi retirado de textos coletados para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, os quais estão disponíveis em: NOVATZKI, Yara Fernanda. Um repensar sobre as práticas de escrita escolar: Em evidência o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental. 2015. 263f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2015.

Fundamental II, sabendo ler e escrever “corretamente”, de acordo com os padrões exigidos pela sociedade; imagina então receber um aluno que “não sabe escrever” na universidade, inadmissível (?).

A partir dessa reflexão inicial, o intuito deste texto não é o de trazer respostas ou apontar soluções, mas repensarmos o modo como a escrita escolar tem sido vista dentro dos muros escolares e por nós professores, formados ou em formação, pois “pensar a partir de questionamentos e não de certezas e verdades não é uma opção; é pura sobrevivência” (MUNIZ, 2016, p. 778).

Pensando nisso, o presente texto se divide da seguinte maneira: primeiramente, evidenciamos o distanciamento aparente entre a escrita que temos e a escrita que queremos; na sequência, trazemos alguns apontamentos sobre o modo como os consensos e as coerções são legitimados pela escrita escolar e, finalmente, traçamos algumas palavras finais seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

2. A escrita que temos X a escrita que queremos (?)

Falar sobre o tema escrita está longe de ser novidade no meio em que nos inserimos, no entanto, falar sobre escrita buscando aspectos que vão além das formalidades tradicionais que conhecemos (certo X errado) talvez esteja deixando de ser novidade, mas que, mesmo assim, exige grande atenção em meio às modificações vivenciadas, não só na escrita (mas sendo ela o nosso foco principal), em pleno século XXI.

Inovações, incertezas, imprevisibilidades, instabilidades nos dão conta de que o método tradicional de aprendizado, seja de escrita ou de qualquer outra atividade, não é mais compatível com o sistema em que vivenciamos atualmente. A “direção hipersemiotizada” (MOITA LOPES, 2013) em que o fluxo das coisas segue exige de nós, enquanto protagonistas do ensino e aprendizagem, um repensar

das bases e padrões que norteiam (norteavam?) o processo de ensino nas escolas (não só nelas).

Dentro desses padrões está a escrita. Inquestionável em alguns aspectos, mas tão suscetível a modificações em outros, cabendo a nós, professores (as), esse repensar incessante sobre como a vemos ou sobre como queremos que a vejam nesse complexo processo de estruturação.

Ao pensarmos em padrões nos vemos em meio a estruturas fixas de escrita, as quais exigem que sigamos coordenadas anteriormente delimitadas, a fim de produzirmos determinado conhecimento com TODOS os alunos concomitantemente, como se todos aprendessem de uma mesma forma em comparação uns com os outros. Mas, na prática de sala de aula, sabemos que essa “verdade” é questionável, pois há inúmeros alunos em sala, cada um aprendendo a partir de especificidades que lhes são próprias e em momentos também distintos.

Essa heterogeneidade dos alunos faz com que nosso insistente trabalho na busca por um ensino e aprendizagem eficientes acabe não tendo o progresso esperado, já que esses mesmos alunos apresentam propósitos e prioridades diferentes das da escola. Algumas vezes, as prioridades da escola acabam indo de encontro às dos alunos, o que torna o ensino ainda mais complexo e delicado.

Isso acontece porque:

se olharmos para a forma como os jovens de hoje utilizam a língua no facebook, twitter e em suas mensagens de texto, notamos uma proliferação da atividade semiótica, um desrespeito saudável pela autoridade acadêmica (regras e convenções ortográficas, gramaticais e lexicais), hibridismos e alternância de códigos, explosões multimodais de criatividade e inovação, (KRAMSCH, 2014, p. 12)

enquanto que na escola esse processo acaba não tendo tanta visibilidade e há uma insistência irrestrita por um sistema de ensino preso às regras gramaticais e a convenções de um bem falar e bem escrever (BRITTO, 2002) que se baseiam numa forma única de ensinar e de aprender, à qual nem todos têm acesso direto.

Essa forma única, de acordo com os ditames da sociedade, é reflexo de uma cultura e de uma história marcadas por um autoritarismo, por uma imposição de regras que nos tornaram (tornam) submissos e impossibilitados de ter voz. O emprego de uma escrita e/ou língua únicas, a fim de que o monolinguismo prevaleça, nos faz reféns em nossa própria língua(gem). E é isso também que fazemos com os nossos alunos, os aprisionamos entre o “certo” e o “errado” e não abrimos espaço para o diálogo crítico, mesmo estando em meio a tantas transformações.

Essa problemática evidencia que, ainda em pleno século XXI, o *continuum* linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais. (PINTO, 2014, p. 65)

E é esse *continuum* linguístico que reiteramos de várias formas, notadamente nas práticas de escrita escolar, em que a escrita que deve ser priorizada é aquela ditada pela sociedade, a tida como “correta”, assim como a língua padrão.

Entre a escrita que temos e a escrita que queremos há um fosso gigantesco que nos impede de progredirmos para direções mais acertadas, mais condizentes com a realidade heterogênea que vivenciamos. Esse fato é decorrência de consensos e coerções (PINTO, 2012; 2014) que vão sendo estabelecidos a partir do momento em que reproduzimos determinados discursos que nos impedem de ouvir as nossas próprias vozes, as vozes

dos nossos próprios alunos, aspecto esse que será discutido no tópico a seguir.

3. Em meio a consensos e coerções: um olhar da escrita escolar pelo viés da visão performativa³

O modo como estamos condicionados a analisar/avaliar um texto, assim como o fragmento trazido no início deste texto, acaba sendo reflexo do nosso próprio processo de formação e influenciado, de alguma forma, por meio de exigências que nos são impostas a partir de consensos estabelecidos historicamente, por meio de um caráter hegemônico que preza pela homogeneidade.

Essa homogeneidade passa a ser performática a partir do momento em que os atos de fala⁴ (AUSTIN, 1962), reiterados insistentemente, a tornam uma “verdade” padronizada e inquestionável; “verdade” esta que, normalmente, está atrelada aos discursos hegemonicamente construídos, tendo a escrita um papel legitimador do poder que a língua(gem) opera nos sujeitos e na sociedade.

De acordo com Pinto (2014, p. 62), os discursos hegemônicos “não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local”. Ou seja, discursos e práticas desenvolvidas na escola constroem formas de manter “verdades” que já estão postas, afinal a escola é a reprodutora mais próxima das decisões de instâncias superiores sobre questões relacionadas ao ensino. E nós professores (as) somos cúmplices desses discursos, pois, além de os reproduzirmos,

3. De acordo com Ottoni (1998, pp. 11-12), a visão performativa “subjaz uma nova concepção de linguagem, concepção incompatível com uma abordagem formalista, estritamente empirista e cientificista da linguagem em que há uma cisão entre o sujeito e o objeto”.

4. Ao propor esse conceito - atos de fala - o filósofo Austin tinha como intuito discutir a realidade de ação da fala, ou seja, “a relação entre o que se diz e o que se faz - ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo” (PINTO, 2006, p. 50).

inculcamos valores como verdades absolutas nos nossos alunos.

Diante dessa relação verticalizada, três hegemonias se estabelecem em torno da língua, de acordo com Pinto (2012):

A unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Essas hegemonias remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização) (PINTO, 2012, p. 174).

Elas são evidenciadas e ganham cada vez mais força, por meio dos discursos propagados na escola.

A partir do momento em que estabelecemos essas hegemonias, temos, como consequência, alguns efeitos, os quais afetam diretamente os alunos, pois “os alunos que brincam com a língua(gem) em blogs, tweets, mensagens instantâneas e suas formas corriqueiras de falar, tendem a ficar impacientes com as regras gramaticais e lexicais” (KRAMSCH, 2014, p. 13). A decorrência desse processo acaba se tornando uma possível resposta do por que o progresso esperado com relação à escrita dos nossos alunos não acontece, pois há falta de interesse e de estímulos necessários para que esses alunos entendam a escrita como uma forma de agregarem conhecimento.

Nesse sentido, podemos observar que a nós não pode ser atribuída TODA a culpa pelo insucesso dos alunos, afinal, reproduzimos discursos hegemônicos; cabe a nós termos consciência disso e sermos culpabilizados pelo silenciamento dessas indignações,

seja com relação ao processo de leitura, de escrita, de alfabetização, enfim, que não saem dos nossos pensamentos, nos fazendo reféns, mais uma vez.

A incoerência que se estabelece entre os discursos hegemônicos e os novos modelos de interação que circulam na sociedade diante de todo esse processo de pós-modernização acabam trazendo à tona algumas contradições que afetam diretamente não só a língua, mas também a escrita.

Segundo Pinto (2012, 2014), essas contradições são reflexos de um processo histórico de enquadramento que busca inserir os modelos cada vez mais dinâmicos de interação aos padrões de ensino, monolíngue, de séculos atrás. Essas contradições, de acordo com a autora, são:

A primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial: por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). [...] A segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e, assim, os mesmos três modelos

consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. (PINTO, 2012, p. 176-177 – grifos da autora)

Observamos, dessa forma, que os novos padrões globalizados e multimidiatizados, presentes nos mais variados contextos, estão em conflito direto com as hegemonias que se estabelecem, fazendo, nesse sentido, com que a visão única de língua(gem) e de escrita sejam postas à prova.

Até mesmo o que seja ensinar ou falar a língua portuguesa tem sido questionado (PINTO, 2014), pois, mediante o embate dessas forças, que puxam cada uma para um lado, estamos nós, professores (as), e os alunos, cada um com suas especificidades e prioridades.

A ideia, a partir dessa reflexão, não está em abrir mão dos consensos estabelecidos em detrimento das contradições, mas na necessidade, urgente, em mostrar com clareza as diferentes formas em que a língua e a escrita se apresentam, pois a sala de aula e a escola não podem ir na contramão da polifonia recombinate (PINTO, 2014) e de todas as exigências que nos vêm sendo impostas pela sociedade a fim de manter a centralidade numa língua e numa escrita homogêneas e hegemônicas.

Segundo Kramersch (2014),

enquanto os estudantes têm que aprender, é claro, como conjugar verbos, formar o plural de substantivos [...], eles também precisam aprender que há várias formas de fazer pedidos e expressar preferências, dependendo de quem fala, para quem, e em que circunstâncias. (KRAMSCH, 2014, p. 15)

Dessa forma é que nós professores (as) precisamos repensar os modos de escrever, entendendo, primeiramente, esse processo como algo múltiplo, com várias funções e intenções, cercado pelo poder, o qual é capaz de nos relegar ao silêncio e ao silenciamento dos nossos alunos, afinal, “discursos e práticas são performativos, ou seja, produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis⁵” (PINTO, 2012, p. 172), construindo, desse modo, as nossas ações no mundo.

Já que o nosso discurso é capaz de produzir efeitos, precisamos fazer com que os alunos observem a língua(gem) e a escrita como ferramentas capazes de influenciar positivamente as suas realidades e não criar (ou aumentar) esse distanciamento que há entre a escola e os alunos; precisamos, por fim, evitar alguns equívocos, pois, o nosso aluno também precisa ser visto como um ser pensante, e, como tal, tem direito a um ensino e aprendizagem que não os limite e os enquadre.

4. Palavras finais...

Quando nos propomos a escrever um texto, ainda mais falando sobre escrita, notamos o quão complexo, trabalhoso e infundável é esse processo. No entanto, essa complexidade nos parece tão simples quando aquele que escreve é o nosso aluno. Exigimos tanto de uma escrita que queremos e nos esquecemos, em muitos momentos, da escrita que temos; nos esquecemos das especificidades e das inseguranças apresentadas pelos nossos alunos.

O processo é tão complexo e delicado que, mesmo em face das inúmeras transformações e exigências, reproduzimos “verdades” e nos distanciamos ainda mais daquilo que poderia se

5. Iterabilidade entendida aqui como uma “propriedade que obriga o ato de fala a repetir o conhecido, necessariamente deslocando-o”, como nos diz Pinto (2012, p. 173).

transformar em um ensino e aprendizagem eficientes, que tivessem real valor mediante todos os envolvidos nessa atividade; a escrita passa a ser, nesse sentido, protagonista de consensos e coerções a partir de relações hegemônicas que se constituem em meio a conflitos com os novos modelos de interação.

Como dito inicialmente, o propósito aqui não é o de se comprometer trazendo respostas e soluções aos mais variados problemas enfrentados pela educação atualmente, mas apontar a necessidade (urgente) de nós, enquanto professores (as) formados e em formação, mudarmos nosso discurso e repensarmos os modos como a escrita escolar se apresenta. Precisamos fazer ecoar um discurso “novo”, mesmo que seja para nos convenceremos disso, a fim de que efeitos positivos possam ser vislumbrados no ensino e na aprendizagem da escrita escolar em nossos alunos.

Por isso, por questão de “pura sobrevivência”, mais uma vez fica o questionamento: Que discursos queremos propagar nas escolas? Quais discursos estamos propagando nas escolas?

Referências bibliográficas

AUSTIN, John Langshaw. How to do Things with Words. Oxford, Oxford University Press, 1962.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. 261 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1997.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 11-20.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MUNIZ, Kassandra. *Ainda sobre a possibilidade de uma linguística "crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil*. DELTA. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)*.vol.3, n.32, 2016, p. 767-786. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00767.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

OTTONI, Paulo. *Visão performativa da linguagem*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1998.

PINTO, Joana Plaza. *A Pragmática*. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006, p. 47-68.

_____. *Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas*. *Linguagem em foco*. vol. 2, no.2, 2010, p. 69-83.

_____. *Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil*. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 61-74.

_____. *Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil*. *Muitas Vozes, Ponta Grossa*, v. 1, n. 2, 2012, p. 171-180.

_____. *Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTE DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LÍNGUA

Taís Regina Güths¹

1. Palavras iniciais

No meio acadêmico, com o atual avanço dos estudos sobre identidade, ouvimos quase cotidianamente que as identidades são múltiplas, que o sujeito é fragmentado e que nos constituímos com base no outro, de modo que todas essas identidades – mesmo quando contraditórias – precisam ser respeitadas. Esse discurso, felizmente, é recorrente em se tratando de formação de professores de línguas, assim, esse respeito à identidade é entendido também como respeito à língua/à variedade utilizada pelo aluno, uma vez que a escola deve ser vista como um espaço de inclusão social.

Muitas vezes, certas teorias - mesmo embasadas em autores de renome, com grandes publicações -, quando se está em meio à heterogeneidade das salas de aula, podem parecer mais simples e redondas do que a realidade cheia de arestas é, afinal, como afirmamos anteriormente, as identidades são complexas e o modo como elas são construídas também nos suscita muitas reflexões.

Escrever sobre ensino de línguas e formação de professores por meio de uma abordagem integrada me faz começar esse texto reafirmando o quanto é difícil essa integração tão buscada, quando somos construídos por fragmentos que, muitas vezes, entram em choque.

Isso pode ser mais bem compreendido ao entendermos que

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino do Paraná e professora dos Cursos de Licenciatura em Letras da UEPG. guths.tais@gmail.com

este texto, que, inevitavelmente, será escrito em primeira pessoa, surge de um lugar múltiplo, um lugar entre a teoria e a prática. Sou professora da rede estadual de ensino do Paraná, onde atuo como professora de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º ano, também sou professora dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desse modo, este texto é reflexo dessa dupla experiência – da aproximação com a teoria e com a prática. Além disso, é fruto de um trabalho sempre realizado no sentido de não separar ensino, pesquisa e extensão, com as diversas experiências que essa tríade proporciona.

O objetivo deste texto é traçar caminhos que busquem problematizar a complexa relação entre ensino de línguas e política linguística, mais precisamente no que concerne ao papel do professor como um agente de política linguística, que, por meio de sua prática diária com a língua(gem), acaba por construir determinado conceito de língua. Para isso, iniciaremos com a discussão dos conceitos de política linguística e de agente de política linguística, na sequência, discutiremos a importância da reflexão crítica do professor em relação ao conceito de língua que move suas práticas, traremos algumas problematizações oriundas de uma pesquisa de mestrado e de situações cotidianas de sala de aula, seguidas das palavras finais.

2. Política linguística e o papel do agente

No tópico anterior, surgiram termos que precisam ser muito bem compreendidos para que sigamos na construção de nossos caminhos. O primeiro deles é política linguística. De uma forma bastante introdutória, amparados em Calvet (2007), pode-se compreender política linguística como intervenções no uso da língua,

quando se busca ditar o uso correto, intervir na forma da língua, impor uma língua etc. Esses exemplos se relacionam a políticas de cima para baixo, contudo há vários outros exemplos que podem surgir da própria comunidade, como “a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, [...] a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua [...], a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues.” (ALTENHOFEN, 2013, p. 103)

Mesmo que não tenhamos como foco a palavra política, sem seu adjetivo linguística, é importante frisar algumas contribuições da discussão desse termo a partir de Rajagopalan (2013). De acordo com este autor, o termo política abriga diferentes acepções e ênfases, entre as quais é imprescindível que pensemos na questão da escolha. Para ele, “Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha - escolha entre diferentes alternativas que se apresentam” de forma que tanto no nível das decisões que são tomadas nas altas instâncias do poder quanto no nível das práticas linguísticas locais, aquelas que ocorrem entre os cidadãos comuns, “a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34-35).

Rajagopalan (2013) explica que, em se tratando de escolha, o papel do agente é fundamental, sendo também de extrema importância quando se discute política linguística. O agente, segundo ele, é aquele que se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, mesmo que não venha a obter grande sucesso em sua ousadia. Nas palavras do autor, “Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia

a sua autonomia e desejo e direito de agir” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36). Por mais que os agentes, de acordo com Rajagopalan, estejam associados às políticas de baixo para cima, eles podem ser aqueles que vão de encontro às políticas do Estado, mas também podem ser aqueles que reafirmam as políticas de Estado. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental como agente de políticas linguísticas, considerando, portanto, que o professor pode estar entre as políticas de baixo para cima, da comunidade, e as políticas de cima para baixo, expressas nos documentos oficiais.

De acordo com o autor,

Há muitos casos registrados pelos historiadores que acenam para políticas linguísticas postas em prática de baixo para cima. Mas, de modo geral, elas não costumam produzir o estardalhaço ou pirotécnica publicitária, comparáveis às políticas linguísticas implementadas de cima para baixo. Pelo contrário, tais políticas têm vida silenciosa e muitas vezes desprezível. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36).

Outro aspecto fundamental sobre essa questão é entender a relação entre políticas linguísticas e identidade. Maher (2013) explica que um dos mitos sobre políticas linguísticas é acreditar que essas sempre buscam soluções para “problemas linguísticos”. De acordo com ela,

o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las. Há uma relação profunda, estreita e visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade. Decorre daí que o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca

processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito [...].
(MAHER, 2013, p. 120-121).

Além disso, é importante que entendamos que “todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Assim, vemos que - na teoria - as pessoas envolvidas devem ser ouvidas, independentemente do conhecimento teórico sobre língua e de seu posicionamento.

Contudo, obviamente, nem todos possuem os mesmos direitos e espaços legitimados para decidir políticas linguísticas de grande alcance, como as relacionadas às políticas educacionais. Por outro lado, devemos entender o professor como um agente de políticas linguísticas privilegiado, uma vez que, apesar de haver documentos oficiais que norteiam o ensino, o professor tem autonomia para desenvolver sua aula, de modo que sabemos que, apesar de os documentos oficiais serem obrigatórios, há práticas e concepções muito diferenciadas em muitas salas de aula de língua portuguesa, algumas mais incluídas do que os documentos citados e outras extremamente elitistas, trabalhando apenas com a norma culta, o que, para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE – 2008), se constitui como uma prática não democrática e a-histórica.

3. Construção do conceito de língua

Pelo exposto acima e entendendo que nós, professores, trabalhamos com a língua(gem) por meio da língua(gem), percebemos que acabamos construindo esse objeto de trabalho e de ensino.

Temos uma concepção que está na base de nossas práticas, no modo como abordamos a noção de certo e de errado, no modo como construímos as avaliações, as atividades, na nossa escolha dos conteúdos a serem cobrados. Ser professor não é seguir um livro didático, pois envolve muitas escolhas, as quais, já vimos, são sempre políticas. Além disso, é importante que entendamos que, por meio de nossa prática, construímos a visão de nossos alunos sobre o que seria Língua Portuguesa, de modo que muitos deles, perdidos em meio a tantas análises sintáticas, têm, sim, razão ao concluir que não sabem português, uma vez que o conceito que move esse ensino em específico é aquele que encontra correspondência entre gramática normativa e língua portuguesa.

Melo (2016) também apresenta uma reflexão nesse sentido:

Percebemos, sem negar alguma perplexidade inicial pelas vezes que repetimos, inclusive em sala de aula, que, em muitos momentos, não temos absolutamente clareza do que é nosso objeto de ensino e, principalmente, de como somos tomados a ser catalizadores das mudanças sociais (para além, é claro, da constatação dos limites que é precisar oferecer respostas urgentemente como educadores(as) que somos). (MELO, 2016, p. 755)

Assim, é fundamental que todo professor em formação reflita - o tempo todo - sobre sua visão, sua concepção de língua. Quando lecionei a disciplina de Linguística Aplicada, um dos assuntos a serem discutidos era o conceito de língua. Ressalto que a categoria conceito deve ser vista como uma entidade necessária, já que conceitos “estão no centro da atividade cognitiva” (HARDY-VALLÉE, 2013, 17), porém nunca de forma fechada, considerando que estes devem ser problematizados e nos servirem como pontos de partida para novas

problemáticas. Assim, uma das primeiras leituras da disciplina foi composta por trechos do livro “Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística”², livro esse em que linguistas de grande renome são chamados para discutir questões que movem muitas polêmicas na área da Linguística, a primeira delas - e a que nos interesse neste momento - é “Que é língua?”.

Destaco para esta discussão trechos de algumas respostas que mais chamaram a atenção dos alunos naquele momento:

Eu não sei se há uma resposta simples para essa pergunta aparentemente tão simples. (Carlos Alberto Faraco)

Olha... isso é uma coisa difícil, porque cada vez mais eu tenho dúvidas a respeito do que seja a língua por causa da complexidade. (José Luiz Fiorin)

Olha, essa pergunta é muito difícil de responder, porque eu vejo a língua simultaneamente como um sistema e como uma prática social. (Ingedore Villaça Koch)

Língua é algo muito difícil de definir, como quase tudo, aliás. (Luiz Antonio Marcuschi)

Eu tinha medo que você me fizesse essa pergunta, porque não tenho a menor ideia. Ou melhor, não é verdade que eu não tenha a menor ideia do que seja língua, mas acho muito complicado dar uma definição (Rodolfo Ilari)

Considero essas respostas extremamente desafiadoras, no sentido que entram em choque com a nossa constante busca por respostas fechadas e acabadas, com o nosso desejo de que o conceito de língua pudesse ser decorado e recitado cada vez que nos solicitassem. Por outro lado, essas respostas nos mostram que há muito a ser problematizado sobre o conceito de língua que embasa nossa

2. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

prática em sala de aula - língua como estrutura, como prática social, como instrumento de comunicação, como interação, como ação...

Nosso objetivo aqui não é pormenorizar os diferentes conceitos que surgem quando as mais diversas correntes teóricas buscam definir o que é língua. O objetivo é refletir sobre como o professor, por ser um agente de política linguística, pode levar seus alunos a uma visão mais crítica sobre língua, por meio de uma prática mais inclusiva, não presa nos moldes normativos e monolíngues³. Nesse sentido, concordamos com Melo (2016), quando ela afirma que falar da língua(gem) não reflete apenas a adesão a uma teoria, mas, sim, a assunção de uma política, uma vez que “apresentar teorias sobre a língua(gem), ou mesmo ensinar a língua não são ações justapostas a meras palavras: representam, antes, modos particularmente performativos de linguistas ou professores(as) assumirem papéis na sociedade” (MELO, 2016, p. 750)

Voltando à pergunta “Que é língua?”, do livro já mencionado, e tendo em vista que, quando eu assumo uma visão sobre língua, estou fazendo uma escolha política, destaco uma das respostas que me auxilia nessa construção que a prática diária de ensino exige. É a resposta de Rajagopalan, para ele: “Língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política. [...] Não dá para falar sobre língua através de definições reducionistas. Para mim, língua é algo muito maior.”

É nesse posicionamento que encontro espaço para associar língua(gem), identidade e a construção de um sentimento nacional, por meio da busca por uma língua única que represente um país, uma

3. Uma prática monolíngue é oposta a uma prática “expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Este é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translinguística e transcultural’”. (GRAMSCH, 2014, p. 19).

vez que é essa visão de língua como questão política, como “algo muito maior”, que nos auxilia a entender o histórico das políticas linguísticas em nosso país⁴, as quais acenaram sempre para a busca de um cenário – ilusoriamente – monolíngue, de modo a encobrir toda a heterogeneidade que marca nossas comunidades de fala. Sabemos que essa busca incessante que criou o mito do monolinguismo contou com um sistema educacional que sempre buscou privilegiar uma língua – sinônimo de norma culta, norma da elite. Assim, fomos nós e somos nós, professores, agentes de políticas linguísticas que muitas vezes agimos para o apagamento das minorias linguísticas.

Na visão de Pinto (2014), esses discursos sobre língua, como o discurso que apaga as minorias, “são discursos que lançam raízes profundas no nosso pensamento sobre língua no Brasil; sua profundidade se espalha no tempo, na história da formação das ideias, e no espaço, nas dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua.” (PINTO, 2014, p. 62), formando discursos hegemônicos. As raízes desses discursos estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, de forma a perpetuar uma visão de língua hegemônica.

4. Contradições na prática

Iniciei esse texto falando de identidades que, por serem múltiplas e fragmentadas, podiam (podem) ser contraditórias. Após vermos a importância de o professor continuamente refletir sobre a concepção de língua que embasa sua prática e que ele ajuda a reiterar cotidianamente, passemos a refletir sobre contradições presentes em salas de aula. Antes disso, reitero que sempre devemos ter em mente que, por trás de um estudioso – e por que não professor – ao

4. Sobre o histórico das políticas linguísticas no Brasil: GÜTHS, Taís Regina. Olhares para as políticas linguísticas do município de Itaiópolis/SC: entre o in vivo e o in vitro. Ponta Grossa: 2015. Dissertação de Mestrado.

defender determinada teoria sobre língua, existem pessoas situadas social, geográfica e politicamente, por isso as teorias têm pátria e história (RAJAGOPALAN, 2010).

Início esse tópico por um breve relato de um dos fatos que mais me chamaram a atenção em minha pesquisa de mestrado, a qual buscava discutir políticas de manutenção do uso da língua polonesa na cidade de Itaiópolis - Santa Catarina. Para realizar esse estudo, foram acompanhados alguns projetos, entre eles, destaco o projeto de ensino de língua polonesa que era ofertado pela Igreja Católica do município. Saliento que a professora era nativa da Polônia, de modo que o polonês falado por ela se distanciava em alguns aspectos do polonês da comunidade.

Para iniciarmos nossa discussão, vejamos o seguinte registro do diário de campo:

Em conversa informal, um dos alunos me explicou que começaram com muitos alunos, em torno de 40, mas que muitos foram desistindo justamente pelo confronto entre o polonês que sabem, chamado de arcaico, e o polonês ensinado. Contou-me que na aula aprendeu que determinada palavra significa ameixa, mas, para ela, sempre significou pêssego. Quando chegou a sua casa, contou para sua mãe, a qual disse: Essa professora não sabe Polonês! (Diário de campo, 8 de março de 2014).

Essa pequena história elucida algo que foi muito recorrente nas observações das aulas: a diferença entre o polonês que aprenderam em casa e o ensinado pela professora. Pela fala dessa mãe que afirmou que a professora, mesmo sendo fluente no polonês padrão, não sabia polonês, já podemos perceber que a ideia de que a língua é vista como única é bastante presente nesse contexto. Por isso,

vemos que, nesse embate entre esses “dois poloneses”, há o confronto da língua relacionada à identidade da comunidade com a língua também chamada de polonês, mas que representa a diferença, da qual alguns buscam marcar um posicionamento contrário, de modo a reafirmar sua identidade vinculada a língua que aprenderam desde pequenos, aquela que seria a verdadeira língua polonesa. Além disso, é inevitável perceber que uma questão semântica tão simples como a confusão entre ameixa e pêssigo bastaria para dizer que são línguas diferentes.

Essa questão de haver verdades relacionadas à língua, como o que é certo e o que é errado, era bastante recorrente nas aulas. Durante muitos momentos da aula, a professora explicava que a língua evoluiu porque é um organismo vivo, que não fica parada no tempo, buscando mostrar que eles também precisam dominar a língua polonesa falada na Polônia atualmente, porém não podemos desconsiderar o fato de que a variedade falada pela comunidade também evoluiu. Além disso, em alguns momentos, ficava nítida a postura do certo versus errado, baseada na concepção de que há apenas uma norma, como quando afirmou “Um pouquinho já mudou aqui, mas o correto é...” (Diário de campo, 22 de março de 2014). Diante disso, a postura da professora é essencial para que não haja a divisão entre esses “dois poloneses”, de modo a não estigmatizar o polonês falado por eles.

Essa breve discussão, mesmo que trate de uma outra língua que não o português, nos auxilia a entender que o modo como o professor entende a língua pode criar resistências e contribuir para a construção de uma visão de língua como única, levando os alunos a, nesse caso, associarem a língua relacionada às suas identidades a algo arcaico, errado.

Cotidianamente, professores se deparam com um *dilema*: ensinar a norma culta e respeitar as variedades linguísticas dos alunos. Destaco a palavra dilema porque, na verdade, uma opção não exclui a outra. Sabemos que o papel da escola é – entre tantos outros – ensinar a norma culta, norma valorizada socialmente, porém, se partimos de uma visão mais ampla de língua e entendermos essa extrema valorização de uma norma como a busca por uma identidade nacional única, como fruto de políticas linguísticas, podemos problematizar essas questões com os nossos alunos, levando a uma visão crítica de língua, de adequação, da noção de erro.

Trouxe os exemplos frutos de minha pesquisa de mestrado, contudo, poderia citar acontecimentos cotidianos de sala de aula que nos exigem respostas, como quando meus alunos dizem para mim “Terminemos a atividade” e logo corrigem dizendo “O certo é terminamos, né, professora?”. Ou quando ficaram horrorizadas porque me disseram – em tom de brincadeira – que só entrariam na sala se eu dissesse “pra dentro”, e eu disse. Ou mesmo quando começam um a corrigir ao outro, tirar sarro daquele que fala “sombrancelha”, que não segue as concordâncias do verbo pôr, ou daquele que desiste de tentar conjugar o verbo pôr e opta pelo colocar.

Muitas das minhas atitudes perante as diversas situações com as quais me deparo me levam a vários questionamentos sobre qual teria sido a atitude mais democrática e inclusiva, por isso insisto na necessidade de o professor refletir continuamente sobre sua concepção de língua, a concepção do seu objeto de trabalho. Nesse sentido, destaco que, por experiências com a disciplina de Diacronia, nos cursos de Letras, notei que discutir a história da

língua portuguesa parece ser um bom passo para alcançar uma visão mais crítica de língua junto aos alunos.

Explico: durante a disciplina de Diacronia, ouvi de meus alunos – em várias oportunidades – o quanto saber a história da língua portuguesa os ajudou a diminuir seus preconceitos – os quais eles nem admitiam que sentiam, uma vez que o discurso aceito em um curso de formação de professores é o da inclusão, de modo que muitos não expressam sua opinião, só repetindo os ideais da Sociolinguística, aprendidos logo no início do curso, quando descobrem que o objetivo do curso de Letras não é formar peritos em classificação de orações subordinadas.

Falo não da história interna, mas da história externa, na qual se leva em conta os eventos políticos e históricos pelos quais uma língua passou e que, inevitavelmente, mudaram-na. Um dos conteúdos da disciplina eram os metaplasmos, alterações na fonética de uma palavra, assim, por meio de uma abordagem diacrônica foi possível perceber, por exemplo, como dare, por meio da apócope do e, tornou-se dar. Nesse mesmo sentido, foi possível discutir metaplasmos contemporâneos, como o dos infinitivos dos verbos (dar > dá). Assim, a própria história da nossa língua nos mostra que fenômenos tachados como erros crassos de língua portuguesa são inerentes – e, portanto, frequentes – ao nosso sistema linguístico. Olhar para o passado – nesse caso dos metaplasmos – sem juízos de valor nos faz olhar para o presente de uma forma mais crítica, desconstruindo preconceitos que criam essa visão hegemônica de língua.

Isso foi possível perceber também com algumas conjugações verbais extremamente estigmatizadas, como a do verbo pôr, na forma “eu ponhei”, que foram entendidas como processo de regularização,

por meio da comparação com verbos como impedir, expedir e despedir, os quais eram conjugados como “eu impido”, “eu expido”, “eu despido” etc., mas que, por analogia com a conjugação de pedir (eu peço), passaram a se conjugar como este. Olhar para exemplos do passado nos faz problematizar o modo como são construídos nossos juízos de valores, nossos conceitos tão cristalizados em muito reiterados pelas forças centrípetas que buscam a unidade linguística, como a mídia e a instituição escolar.

Além desses exemplos mais pontuais, o próprio conhecimento da trajetória da língua portuguesa, desde o indo-europeu até o português brasileiro, passando por grandes migrações, guerras, divisões de territórios, grandes navegações, imposição de uma língua única, nacionalização do ensino, entre tantos outros fatos importantes, nos faz entender de forma não naturalizada nossa visão de língua, pois, em muitos momentos da história, a língua foi alvo de políticas linguísticas. Basta nos perguntarmos por que falamos português num país em que as línguas indígenas chegavam a milhares e por que, mesmo falando uma variedade tão distinta do português de Portugal, no discurso oficial, ainda falamos a mesma língua.

Todo esse conhecimento histórico que mostra as contradições em torno da construção de nossas visões relativas à língua também nos auxilia a entender a mudança como um fenômeno sempre presente e sempre associado à variação, a qual o Estado está sempre tentando controlar a fim de garantir a associação entre um território e uma língua.

Por isso, concordo com Rajagopalan (2014) quando ele afirma que ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas, pois “Não há como lidar com ele sem assumir uma postura

política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita”. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 83).

Nesse sentido, entendemos que a noção da língua que embasa em muito as práticas de ensino de língua de forma geral é fruto de hegemonias relacionadas às políticas de monolinguismo. Muitas vezes, mesmo com essa concepção pautada na certeza de que o professor tem um papel decisivo em se tratando da acolhida das variedades linguísticas e na perpetuação de uma visão de língua mais democrática, acabamos por nos deparar com práticas que vão no sentido oposto, pois a força desses consensos e coerções sobre língua que, como vimos, tem raízes profundas pauta em muito nosso imaginário de nação, fazendo com que as contradições fiquem evidentes.

5. Palavras finais

Lemos que somos contraditórios, mas, muitas vezes, buscamos esconder nossas contradições, não as discutindo. Porém, refletir sobre elas é crucial, principalmente quando se referem ao nosso objeto de trabalho, nesse caso, nossa visão sobre a língua portuguesa. Devemos ter em mente que ser professor é, muitas vezes, buscar continuamente respostas para a pergunta que nos atordoa: o que eu poderia fazer de forma diferente para que meus alunos aprendam e vejam sentido em tudo que eu digo nessas cinco aulas semanais que passamos juntos?

Talvez, com este texto, tenha sido possível perceber o quanto refletir criticamente sobre o modo como entendemos língua é importante para nos embasar em respostas para a pergunta acima, e fundamental em nosso processo de formação, entendido aqui

como algo contínuo que ocorre a cada nova situação com as quais nos deparamos e precisamos fazer escolhas.

Nesse sentido, retomamos uma das falas de Pinto (2014), a qual explica que os discursos sobre língua no Brasil, como sobre o mito do monolinguismo, criam dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua. Desse modo, compreendemos como necessário que estejamos sempre repensando nossas concepções sobre língua, para que não sejamos dependentes de formas que a considerem como fixa e que não tenhamos resistência a formas mais plurais de se perceber a língua.

Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.93-116.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

HARDY-VALLÉE, Benoit. Que é um conceito? São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.) Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 11-20.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MELO, Sandra Helena Dias. Educação pública e escola: uma leitura austiniana. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32.3, p. 749-766, 2016.

PARANÁ. *Governo do Estado. Diretrizes Curriculares da educação Básica – Língua portuguesa. Paraná: SEED, 2008.*

PINTO, Joana Plaza. *Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.). Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.59-72.*

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.75-84.*

_____. *Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.*

_____. *Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta. Revista Linguagem em Foco. p.13-21.*

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola, 2003.*

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS: O ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS¹

Silvana Aparecida Carvalho do Prado² (UEPG)

Este texto é resultado de uma reflexão posterior ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação³ junto a professores da rede pública estadual em Ponta Grossa – PR, os quais, a partir de reflexões sobre políticas linguísticas (RAJAGOPOLAN, 2004; CALVET, 2007, CORREA, 2010) para o ensino de língua estrangeira – inglês, se propuseram a criar uma sequência didática em conjunto, tratando de questões levantadas pelas observações dos próprios professores e relatos de suas aulas de língua estrangeira – inglês.

De acordo com os relatos desses participantes e de pesquisas na área, o aprendizado de inglês na escola pública ainda parece ser um objetivo inatingível para a grande maioria dos alunos. Com relação à leitura e compreensão de textos, a grande dificuldade está na falta de vocabulário, já a escrita sofre pela falta de estrutura e também de vocabulário. Quando se referem ao aprendizado da gramática, os alunos dizem que nunca saem do verbo *TO BE*, enquanto que os professores argumentam que os alunos não aprendem nem o verbo *TO BE*. A oralidade é deixada de lado, ou por falta de tempo, ou timidez dos alunos (talvez do professor?) em relação à “pouca qualidade” da sua produção.

1. Uma versão deste texto foi originalmente publicada nos anais do IV SIELP –Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, a versão atual inclui algumas reflexões que foram desenvolvidas a partir de novas discussões sobre o tema juntamente ao grupo de estudos da Pragmática no LET-UEPG (Laboratório de Estudos do Texto da Universidade Estadual de Ponta Grossa).

2. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015). Tradutora Juramentada e Intérprete Comercial da língua inglesa (2012). Atualmente, é professora na Cultura Inglesa - Ponta Grossa. silprado65@yahoo.com.br

3. PRADO, S. A. C. do. Políticas linguísticas no ensino de línguas e a identidade do professor de língua estrangeira – inglês. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2014.

Parece que as dificuldades acima elencadas resultam de uma crença de que não se aprende inglês de qualidade na escola pública. Esse fato, no entanto, não é desconhecido do sistema educacional, pois o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), quando reflete sobre o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania, já informa:

o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem a cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (DUTRA E MELO, 2004 apud QUIRINO SOUZA, 2006 apud BRASIL 2006, pp. 88-89).

Outro aspecto é o que se entende por inglês de qualidade, uma vez que, aparentemente, esse é ainda considerado o idioma padrão baseado nos modelos Americano ou Britânico. Assim pensando, a empreitada fica muito maior e sua realização mais distante para a maioria dos aprendizes, e isso desmotiva a interação com/na língua alvo.

Um fato que chamou a minha atenção durante o desenvolvimento da pesquisa foi que muitas das atividades previstas não foram concluídas porque o número de aulas destinadas ao ensino de língua inglesa era um, mas o número de aulas realmente dadas era outro, pois a cada semana diferentes atividades ocorriam envolvendo atividades propostas pelo Núcleo Regional de Educação – NRE, palestras ou testes que eram desenvolvidos no horário da aula de inglês, o que comprometia grandemente o alcance dos objetivos a partir do planejamento, pois não se tinha certeza se as aulas planejadas seriam realmente dadas.

Dessa forma, neste texto, abordamos o status atual da língua inglesa e as políticas linguísticas para o ensino da língua no Brasil. Em seguida, apresentamos a sequência didática, sua criação a partir da observação dos problemas já elencados e sua utilização em sala de aula e, finalmente, apresentamos as reflexões que resultaram dessa experiência baseadas nas minhas observações e no questionário respondido pelos alunos enquanto avaliavam a sequência didática.

2. Língua Estrangeira ou Língua Franca

Seguem algumas reflexões sobre o status desse idioma no mundo hoje e as políticas que foram criadas a partir das demandas do mercado e da oferta da disciplina de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas, privadas e cursos de idiomas.

Por ser um idioma utilizado por falantes nativos de outras línguas espalhados por todo o mundo, suas características são hoje de uma língua com forte influência de outros idiomas e grandemente adaptada para a comunicação em todos os lugares onde é utilizada. Siqueira (2011, p. 342) cita Jenkins (2009) ao afirmar que “independentemente do círculo⁴ do uso do inglês a que pertencemos, numa perspectiva do inglês como língua franca, seremos todos obrigados a fazer os ajustes necessários em nossa variante local em benefício dos nossos interlocutores”. Rajagopalan (2004, p. 111, minha tradução) também observa que “a ideia de que o inglês pertence a cada pessoa que fala essa língua vem ganhando terreno embora encontre resistência em algumas partes, a própria ideia do *World English* torna a própria

4. Jenkins refere-se aqui ao processo de expansão do inglês descrito por Kachru (1985) que prevê três círculos: o central, que compreende os países onde o inglês é a língua materna; o externo, que agrupa os países onde o inglês é a segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais; e o círculo em expansão, que engloba países onde o inglês é reconhecido como língua internacional, ou seja, o idioma é estudado como língua estrangeira. O Brasil, portanto, se encontra neste último círculo.

questão sobre a ‘posse’ do inglês problemática, para não dizer completamente anacrônica”.

O status de língua franca da LI é atualmente uma realidade global, por outro lado, a aceitação de tal realidade não é unânime. Argumentos contrários à definição do inglês como língua franca existem, como a afirmação de Phillipson (1992 apud SIQUEIRA 2011, p. 343 grifo de autor), por exemplo, de que a promoção do idioma como “a *única* língua capaz de servir aos propósitos da modernidade” apenas reforça o prestígio da LI em detrimento de outras línguas que poderiam exercer o mesmo papel. Como exemplo podemos citar a última alteração à LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 241 que, ao propor uma reforma do ensino médio, define a língua inglesa como única obrigatória.

Assim, levando-se em consideração tal definição, bem como o fato de que a língua é hoje entendida “como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23), entende-se que o indivíduo, a partir da língua, não só exterioriza um pensamento, ou passa uma mensagem, mas realiza ações e interfere na vida dos que o ouvem/leem.

Fazendo eco ao pensamento de Phillipson, temos Canagarajah (1999), que também alerta para os perigos do pensamento hegemônico que se traduz na linguagem e não só perpetua desigualdades, como pode também ser a causa delas. Esse autor aponta para uma construção incessante da linguagem a favor do pensamento, do conhecimento e da inteligibilidade a partir das próprias identidades daqueles que dela se utilizam.

Dessa forma, um caminho alternativo ao da hegemonia que

gera desigualdades poderia ser iniciado. O autor propõe então o ensino das variantes, incluindo aquela(s) considerada(s) padrão(ões), ou utilizadas nos países do centro, mas sempre enfatizando a importância do uso significativo e personalizado da LI nos seus diferentes ambientes, nas periferias, por exemplo. De acordo com Canagarajah (1999, p. 181, minha tradução), “isso levaria a uma pluralização dos padrões e uma democratização do acesso ao inglês”.

Claire Kramsch (2012) também apresenta uma visão multilíngue do ensino de línguas, uma vez que defende que as características das tecnologias de comunicação da atualidade e as formas de língua(gem) a que os alunos estão expostos requerem um professor com uma perspectiva multilíngue da sua prática e problematiza:

Por que devem os professores de línguas adquirir uma perspectiva multilíngue se eles ensinam apenas uma língua? O termo ‘multilíngue’ se refere aqui à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Esse é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translinguística e transcultural’. Os professores de língua estrangeira não precisam dominar diversas línguas para criar práticas multilíngues que auxiliarão os alunos a alcançar seus objetivos. Eles apenas precisam ensinar língua, não apenas em um formato padrão, mas com as variações individuais que os falantes e escritores trazem à língua como discurso vivo (GRAMSCH, 2012 apud CORREA, 2014, p. 17).

Pennycook (1994, p. 36), por sua vez, ao referir-se à presença da

LI no mundo, o que ele chama de *worldliness* expressa um pensamento mais abrangente, a partir da desconstrução do mito da “língua pronta” e aceitando-a como um “processo criativo contínuo” (HARRIS, 1981 apud PENNYCOOK 1994, p. 28).

Em meio às preocupações com o que a LI tem a oferecer e os perigos de uma desvalorização de culturas e expressões identitárias locais, o que se vê é ainda assim uma demanda crescente pela língua que foi transformada em veículo de comunicação internacional e é considerada porta de acesso a tecnologias e progresso. Em resposta a essa necessidade é que se faz também imprescindível uma formação inicial do professor de línguas que proponha discussões que vão além da capacitação metodológica do profissional, que elucidem questões ideológicas, éticas e políticas, para que, através do aprendizado da língua estrangeira (LE), se proporcione emancipação e protagonismo do povo ao tratar as suas próprias questões.

Nessa direção, Mey (2016, minha tradução) chama atenção para o perigo de se acreditar em apenas uma forma correta de língua, ou seja, a língua padrão idealizada como único veículo aceitável de comunicação em detrimento das possibilidades do seu usuário, que se não aprendida/dominada relega os falantes a uma marginalidade dentro da comunidade linguística.

Assim sendo, a visão crítica é fundamental de forma que a língua possa ser utilizada localmente ou onde se fizer necessária com inteligibilidade, sem que necessariamente a cultura estrangeira ou as visões do mundo tenham que ser impostas àqueles que da língua se apropriam.

Complementando essa reflexão, Correa (2014) observa que a língua, sendo reconhecida

[...] como um conjunto de variações, necessita ser alvo de reflexão crítica, ou seja, trata-se de um conceito a ser sempre restaurado, (re)estabelecido, complementado, cuja tarefa de revisão deve ser contínua. (CORREA, 2014, p. 32, grifo da autora).

Nesse sentido, o texto das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) se refere à apropriação dos conteúdos por parte dos alunos “por meio de metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 25), mas não explora, por exemplo, qual é a participação do aluno na construção desse conhecimento em relação à LE. As OCEM vão mais além ao apresentar uma proposta que considera o aluno construindo sua cidadania a partir do uso da LE, entendendo qual o seu lugar na sociedade, e até mesmo o quanto essa posição lhe convém ou pode ser mudada (BRASIL, 2006, p. 91).

Levando-se em consideração os efeitos da globalização, sejam eles positivos ou negativos, no ensino e utilização de LE, as DCE não fazem qualquer menção à língua franca e, quando se referem às variedades linguísticas, limita-as ao gênero e a questões de níveis de formalidade. As OCEM, por sua vez, apresentam uma preocupação com os aspectos local/global do ensino de língua que podem levar a um repensar das práticas em sala de aula tanto em relação à utilização de tecnologias quanto de variedades linguísticas.

Tendo em mente as limitações que se apresentam ainda nos documentos oficiais em relação à língua a ser ensinada e com que objetivos, passa-se à apresentação da sequência didática desenvolvida com o intuito de melhor entender a dinâmica da sala de aula de língua estrangeira e apresentar uma perspectiva do aluno de escola regular em relação à língua estrangeira – inglês.

3. Sequência Didática

Como resultado das reflexões acerca do material didático e das questões propostas a partir do estudo dos documentos oficiais (DCE e OCEM), uma sequência didática é proposta como modo de intervenção dos professores na situação problema observada, de forma que esses profissionais possam exercer a agência dessa situação a partir dos objetivos propostos e que podem não estar contemplados no material didático por eles utilizado. Uma vez que a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY apud ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 97), será uma oportunidade de aproximação da disciplina com as práticas sociais dos alunos, a partir de um gênero definido pelos professores, e nascida da constatação da necessidade de levantar questões que não são abordadas pelo material em uso.

Tendo em mente as dificuldades apresentadas pelos participantes em fazer seus alunos mais interessados na disciplina, diversos pontos foram levantados, entre eles: a) a necessidade de que os alunos tenham clareza do por que estão aprendendo determinado idioma; b) por tratar-se de uma habilidade a ser desenvolvida, eles precisam ter motivação para fazê-la e estar cientes que, enquanto desenvolvem tal habilidade, podem e devem desenvolver suas próprias estratégias e reconhecer-se na sua produção com a língua alvo; c) eles podem e devem, a partir do aprendizado da língua e nas suas interações com a língua alvo, imprimir a sua própria cultura e identidade; d) como sujeitos participantes de uma comunidade global, devem respeito e merecem ser respeitados nos seus esforços de utilização de

uma LE; e) preconceitos de qualquer natureza, inclusive os linguísticos, apenas empobrecem os relacionamentos, e principalmente favorecem um pequeno grupo que quer se fazer superior pelo estabelecimento de regras de inflexibilidade em detrimento da liberdade de expressão de qualquer indivíduo a partir do lugar em que ele se encontra (socialmente, culturalmente, etc.); e f) finalmente, que entendam que, enquanto cidadãos para poder exercer seu direito de participar de determinadas esferas, de defender seus interesses e poder apresentar suas ideias, precisarão criar os seus próprios espaços e precisarão compreender e se fazer compreender. Isso também passa por uma determinada proficiência na LI.

Devido à atualidade do tema “Globalização e LI”, optou-se por trabalhar uma sequência didática que tivesse os seguintes objetivos:

- Oportunizar aos alunos contato com exemplos de outras variedades de inglês, diferentes dos padrões americano e britânico;
- Motivar uma reflexão sobre o papel da LI na vida dos alunos, não como disciplina de conteúdo, mas sim uma habilidade a ser desenvolvida (futura profissão, acesso a textos falados/escritos, interação com falantes de outras línguas a partir de uma língua franca);
- Combinar estratégias de leitura/escrita e comunicação oral para maior sucesso no aprendizado da língua;
- Despertar nos alunos a curiosidade e interesse pelas diversas variedades da LI falada no mundo todo.

A sequência didática inicia a partir de uma atividade de vídeo na qual pessoas de diferentes nacionalidades interagem utilizando-se do inglês, para que os alunos possam observar diferentes sotaques, variação na organização sintática dos enunciados, com discussão sobre “o que pode ser considerado erro ou não” uma vez

que a comunicação seja eficiente, mesmo que não totalmente correta gramaticalmente. Essa atividade propiciaria a prática oral dos alunos em situação de comunicação de informação pessoal.

A segunda atividade refere-se à leitura de um texto informativo intitulado "*English as a Global Language*⁵" em que dados estatísticos sobre o uso da LI, bem como as regiões do mundo nas quais a língua é falada, são apresentados, assim como as diferentes esferas de atuação humana que hoje se expressam majoritariamente a partir do inglês. Essa discussão é utilizada para levantar a questão de até onde os alunos querem/podem ir, que possibilidades a LI nos oferece e como podemos nos utilizar dela a partir da nossa própria subjetividade para estar inseridos nessa realidade global, o quanto os alunos querem fazer parte dessas práticas sociais e com que autonomia querem fazê-lo para entender que tipo de esforço será necessário empreender.

Na terceira aula, os alunos leem um texto no formato entrevista com uma professora brasileira de inglês. Esse texto está disponível num website internacional⁶ que apresenta entrevistas com personalidades do mundo para levar os alunos a pensar no papel da(s) língua(s) falada(s), pois, se precisam aprender português na escola, por exemplo, para exercer mais amplamente sua cidadania, que situações de exercício de cidadania o aprendizado de inglês pode lhes proporcionar? O trabalho linguístico é focado na forma passada dos verbos, a formação de perguntas é retomada para a construção de uma entrevista. E a prática oral é retomada a partir das novas perguntas formuladas em inglês.

5. "O inglês como uma língua universal".

6. Disponível em: <http://www.moneebjunior.com/index.php/interviews/interview-of-joseli-silva-an-english-teacher-of-brazil.html>.

A sequência didática é finalizada com a produção de uma entrevista pelos alunos, a ser aplicada aos professores da sua escola, em inglês para os professores de inglês e em português para os professores de outras disciplinas, de forma que venham a saber mais sobre a escolha da carreira desses profissionais, como isso afetou suas vidas e também sobre seus interesses fora do ambiente profissional. As entrevistas serão depois editadas e exibidas para o resto da escola em um mural, valorizando os professores da instituição e a produção dos alunos tanto em língua materna quanto em LE.

3.1. Aplicação da Sequência Didática

A sequência didática foi desenvolvida para uma classe de primeiro ano do ensino médio e uma das participantes da pesquisa cedeu uma de suas classes para que eu pudesse utilizar o material. Nessa escola em particular, as disciplinas são estudadas semestralmente, ou seja, ao invés de duas aulas semanais de inglês, os alunos têm quatro aulas semanais, pois, no próximo semestre, essa disciplina não será estudada. Essa classe noturna era composta de 17 alunos que tinham aulas de inglês distribuídas em três dias da semana. Ficou estabelecido o período de 08 a 31 de outubro como período de utilização da sequência didática, totalizando um número de 16 aulas.

Assim, no dia 08 de outubro, fui apresentada aos alunos pela professora da turma e imediatamente tentei envolvê-los no projeto a ser desenvolvido a partir de uma conversa informal com o grupo, na qual puderam expor suas impressões sobre experiências com o idioma até aquele momento. No geral, não havia mesmo uma grande motivação por parte dos alunos em aprender o idioma e

apenas dois alunos informaram que tentavam utilizar o idioma com propósitos diversos, desde entender letras de música até manter uma comunicação básica, por exemplo, em redes sociais via Internet. De qualquer forma, pedi a colaboração deles e que tentassem participar o máximo possível tanto contribuindo com o que já sabiam, quanto perguntando cada vez que tivessem dúvidas. No primeiro dia, apenas apresentei a sequência didática aos alunos, explicando o que esperava que conseguíssemos com a utilização desse material e fazendo com que os alunos se familiarizassem com o material antes de iniciarmos as atividades ali propostas.

No dia 09 de outubro, fizemos as atividades 1 e 2, o trabalho foi lento porque a atividade dependia de os alunos entenderem o inglês falado e o vídeo foi repetido diversas vezes para que eles se concentrassem em palavras-chave e o contexto da situação fosse realmente entendido por todos. A participação dos alunos foi de aproximadamente 50% do grupo, uma vez que a outra metade da turma se distraia e não estava tão interessada em participar.

No dia 10 de outubro, fomos informados que a classe estaria fazendo uma prova de avaliação do ensino médio proposta pelo Núcleo Regional de Educação, assim não haveria aula de inglês naquela data, bem como no dia 15 de outubro quando os alunos estariam participando de uma noite de talentos organizada em homenagem ao dia do professor.

No dia 16, retomamos a sequência trabalhando a formação de perguntas e como utilizá-las num contexto de comunicação praticando a oralidade dos alunos para preencher o quadro da atividade 4 ao final dessa aula. As dificuldades foram muito grandes, principalmente na oralidade, e mesmo os alunos que estavam

participando ativamente sempre necessitavam de ajuda do professor ou de outro colega para conseguir elaborar uma pergunta ou respondê-la.

No dia 17, iniciamos a aula 2, e, por se tratar de leitura, primeiramente, os alunos fizeram leitura silenciosa do texto e, num segundo momento, sugeri que fizéssemos uma leitura em voz alta, um aluno de cada vez lendo uma sentença de cada vez, para que pudéssemos observar e corrigir a pronúncia. A ideia foi bem aceita pelos alunos e apenas um aluno se recusou a ler dizendo que não saberia pronunciar as palavras da sentença, sua recusa foi respeitada e, naquele momento, ele não precisou ler em voz alta, uma vez que não se sentia preparado.

No dia 22, não tivemos aula novamente porque os alunos estariam participando de um ciclo de palestras sobre *Bullying* virtual. No dia 23, fomos ao laboratório de informática para que os alunos pudessem pesquisar diferentes variedades de inglês e responder à questão proposta no último item da atividade 1 da aula 2. A aula foi bastante interativa no sentido de que os alunos com mais habilidade tanto linguística quanto os que tinham habilidades com o computador auxiliavam uns aos outros para poder trazer os exemplos solicitados no exercício. A atividade foi lenta, porém, o nível de motivação e participação da turma notadamente se elevou naquele ambiente.

No dia 23, finalizamos a aula 2 e a sequência didática foi interrompida a partir daquela aula, uma vez que a professora nos informou que não poderia mais disponibilizar as aulas da semana seguinte, pois uma mudança no calendário fez com que ela tivesse que adiantar as provas do final de semestre. Nessa mesma aula, pedimos aos alunos que respondessem um questionário avaliando o

que tinha sido trabalhado com a sequência didática até aquele ponto, cujo resultado apresentamos a seguir.

3.2. Avaliação da Sequência Didática

Os alunos responderam um questionário com 6 perguntas, e os resultados foram os seguintes:

- 1) Com relação à experiência de entrevistar e ser entrevistado na língua estrangeira – As palavras legal e bom/muito bom apareceram em 10 dos questionários, com justificativa, e ao mesmo tempo as palavras dificuldade/difícil ocorreram em 5 dos questionários;
- 2) Sobre as diferentes fontes de informação e mídias – A palavra interessante apareceu 5 vezes, com a justificativa de: não precisou ficar copiando/estamos enjoados de caderno e quadro;
- 3) Com relação à maior dificuldade encontrada – 8 respondentes citaram: falar/pronunciar como o maior problema;
- 4) Sobre o acesso à informação desconhecida – 12 questionários apresentaram a resposta sim;
- 5) Sobre a utilização do inglês fora da sala de aula – 5 dos respondentes fizeram uma relação do que foi feito em sala de aula com uma possível situação de trabalho ou comunicação real no futuro. A maioria não faz qualquer relação e 3 alunos não responderam a essa pergunta;
- 6) Como a ideia do aluno sobre aprender inglês mudou a partir do uso do material – 6 alunos responderam que sim justificando que se sentiram mais motivados a aprender; 2 responderam um pouco, usando a necessidade do inglês como justificativa; 5 responderam que não, sem qualquer justificativa; 4 não responderam.

4. Considerações finais

Aprender uma língua estrangeira não é tarefa fácil com certeza,

digo isso baseada na minha própria experiência enquanto aprendiz e nas muitas horas dedicadas ao estudo do idioma e por buscar estar sempre exposta a situações que me levassem a interagir mais e mais na língua alvo. Por outro lado, não é impossível que se aprenda uma língua estrangeira em sala de aula de escola regular desde que condições sejam criadas para um envolvimento cada vez maior dos alunos, utilização real da língua e também um entendimento de que a língua deve ser observada nas suas situações reais de uso, principalmente fora da sala de aula.

O que pude concluir a partir da experiência com esse grupo foi que os alunos podem desenvolver uma motivação que os leve a melhores resultados com a língua alvo desde que tenham oportunidade de se utilizar de recursos e criar situações em que possam apresentar suas próprias ideias e fazer suas próprias escolhas em relação a como utilizar-se da língua estrangeira. Pude observar uma grande resistência do grupo à participação nos encontros iniciais que foi pouco a pouco diminuindo com o passar dos dias e o desenvolvimento das atividades. A cada aula pude notar que novos alunos estavam se engajando e tentando também realizar o que alguns de seus colegas já vinham fazendo desde o primeiro dia, assim como também pude perceber que a cooperação entre os colegas crescia a cada aula, com uns auxiliando os outros tanto com aspectos da língua como com as diferentes mídias utilizadas. Ao responder a pergunta 1 da avaliação, a grande maioria demonstrou uma atitude positiva, mesmo que reconheçam as dificuldades do processo. Isso parece demonstrar que, se condições forem criadas para uma interação com a língua alvo a partir de experiências pessoais, uma atitude positiva em relação ao idioma e à aprendizagem pode ser desenvolvida no decorrer do processo.

O fato de a língua estrangeira ainda ser apresentada em sala de aula como um produto pronto, descrito em um livro ou copiado vezes sem conta do quadro de giz para o caderno, ao qual os alunos têm que se adaptar, não favorece uma aproximação do aluno com o idioma ou um entendimento real do seu funcionamento em situações reais de comunicação. Os alunos foram receptivos à utilização de diferentes mídias e se mostraram muito mais interessados em realizar a atividade proposta quando outros recursos lhes foram apresentados.

A informação relevante contida no material que permitia aos alunos trazer a discussão da aula para suas próprias realidades presentes e futuras também despertou interesse não só em relação à própria informação, mas também à forma como era veiculada. Percebeu-se uma dificuldade do grupo em situar-se em relação às práticas sociais envolvendo a língua inglesa. Aparentemente, isso se deve às suas próprias limitações com o idioma que lhes impedem de criar para si próprias experiências pessoais com a língua alvo, o que, por sua vez, reforça a ideia de que não teriam sucesso com essas experiências.

Por outro lado, pude também perceber que um dos elementos que já tinha sido exposto no trabalho realizado com os professores também constituiu uma dificuldade no trabalho com a sequência didática. Se levamos em consideração que, ao iniciarmos o trabalho com os alunos, tínhamos uma previsão de 16 aulas e que o trabalho foi interrompido totalmente após a sétima aula e também após uma série de aulas não dadas pelos mais diversos motivos, podemos concluir que a utilização da aula de inglês para realização de outras atividades que não dizem respeito à disciplina pode levar os alunos a concluir que essa aula não é assim

tão importante, uma vez que não há uma preocupação por parte da escola em garantir o cumprimento da carga horária a ela destinada.

Assim sendo, essa experiência com a sequência didática e com o grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio confirmou os dados apresentados na primeira parte do texto, e que são questões sempre presentes nas discussões do grupo de estudos da Pragmática, de que: a) a formação inicial e continuada dos professores de língua estrangeira ainda não está suprindo o mercado de trabalho com profissionais realmente preparados para atuar criticamente e em conjunto com seus alunos e com toda a estrutura educacional existente para favorecer o aprendizado; e b) a língua ainda não é compreendida como um construto a favor do pensamento, do conhecimento e da inteligibilidade. Por outro lado, também revelou que os alunos podem ser motivados e se sentir interessados desde que sejam levados a perceber a língua sendo utilizada nos mais diferentes contextos e mídias e que há sempre espaço para o aprendiz se colocar numa situação de co-produtor de conhecimento a partir de práticas que tenham significado e observação de usos reais da língua que sejam do seu interesse.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em 09 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 10 jun. 2012.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CORREA, Djane Antonucci. *Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão*. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). *Língua e linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, v.1, p.105-124, 2011, p. 105-124.

_____ (org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MEY, Jacob L. *O Manto de Austin ou quem (não) tem medo de John L. Austin? Sobre os cinquenta anos da teoria dos atos de fala e como Rajan salva Austin de si mesmo e de outros*. D.E.L.T.A. Vol. 32, p. 565-582. São Paulo, 2016.

PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba. SEED, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_edicao/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce. Acesso em 02 jul. 2012.

PENNYCOOK, Alistair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Limited, 1994.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *The concept of World English and its implications for ELT*. *ELT Journal*. Vol. 58, n. 2, pp.111-117. Oxford. Oxford University Press, 2004.

SIQUEIRA, Sávio. *World Englishes, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca*. In XOÁN, Lagares; BAGNO, Marcos. *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

REFLEXOS DA PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA: “MINHA DIFICULDADE É PORQUE NÓS NÃO ESTUDAMOS GRAMÁTICA”

Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro¹

1. Introdução

Este texto² busca propor uma reflexão a respeito dos nossos discursos em sala de aula e suas consequências, considerando que a linguagem é performativa (AUSTIN, 1962), e que, portanto, ao dizer algo, estaremos fazendo alguma coisa, conseqüentemente, causando algum efeito (positivo ou negativo) em nosso interlocutor.

Tomamos como exemplo, para esta reflexão, uma frase dita por um aluno de língua estrangeira: “minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”, frase que pode ter sido resultado de um discurso que esse aluno ouviu, talvez, ainda no início de sua trajetória escolar, e que traz consigo como forma de verdade, fazendo-o entender gramática e língua como sinônimos.

Para que possamos iniciar a reflexão proposta, primeiramente buscamos um respaldo teórico acerca dos termos gramática, língua e linguagem, haja vista que, para falar sobre ensino/aprendizagem de línguas, precisamos ter, ao menos, um pouco de teoria sobre esses termos, uma vez que “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16).

Para discorrer a respeito da performatividade da linguagem, recorreremos a alguns autores que tratam do tema, tendo por base os estudos de Austin (1962).

1. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade de Candido Mendes. Professora de língua portuguesa e inglesa. andrinellysfuchs@hotmail.com

2. Uma versão deste texto foi originalmente publicada nos anais do VIII CIEL – Ciclo de Estudos de Linguagem e I CIEL – Congresso Internacional de Estudos de Linguagem.

2. Algumas considerações sobre gramática, língua e linguagem

Para iniciar a discussão, faz-se necessário trazer as concepções de gramática, língua e linguagem adotadas para este estudo, uma vez que a definição desses termos pode influenciar na nossa prática como professores de línguas (ANTUNES, 2014).

Além disso, conforme Correa (2014, p. 20), é importante que nós professores tenhamos certa autonomia a ponto de “adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, língua, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar”.

Para falar de ensino/aprendizagem, neste caso, de línguas, é fundamental que tenhamos, ao menos, um pouco de teoria sobre nosso objeto de ensino, pois, “quando se ensina a língua ou se apresentam modelos para se usar em educação, constata-se um agir não necessária e exclusivamente sobre língua, mas sobre como consideramos a língua, como a conhecemos e a difundimos” (MELO, 2014, p.83).

Antunes (2014) aponta que a visão que temos a respeito da linguagem, língua e gramática será nosso ponto de partida para os estudos da linguagem em sala de aula, a concepção desses termos, segundo ela, será o ponto decisivo sobre o que o professor vai fazer ou não fazer numa sala de aula, o que vai priorizar, adiar, rejeitar, “tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar” (ANTUNES, 2014, p.16).

Desse modo, faz-se necessário um embasamento teórico a respeito desses termos para iniciarmos nosso trabalho como professores de língua materna ou estrangeira, “não podemos abrir mão do princípio de que nossas *concepções acerca da linguagem e de seus*

componentes são o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico, pois para perceber fatos precisamos de teoria” (ANTUNES, 2014, p.17, grifos da autora).

O conceito de gramática que adotamos a considera como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua. Utilizando-se das palavras de Franchi (2006, p. 25), podemos afirmar que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Nessa perspectiva, independente da variedade linguística utilizada na interação, sempre haverá uma gramática, ela está presente em todas as línguas, “todo falante, independente da modalidade de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas” (FRANCHI, 2006, p. 25).

Ao considerar a gramática como intrínseca à língua, é possível compartilhar aqui a afirmação de Antunes (2014, p. 39, grifo da autora) de que a gramática “é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação”. A gramática é uma das partes que compõe a língua, assim como não existe uma língua sem gramática, “*não existe uma gramática fora da língua*” (ANTUNES, 2014, p.25, grifos da autora), portanto, quando o assunto é ensino/aprendizagem de línguas, os estudos gramaticais precisam estar presentes, porém de forma contextualizada de modo a promover uma reflexão sobre a linguagem.

Para falar de língua(s), nos apoiamos, também, na mesma autora, a qual traz uma visão de língua baseada na concepção interacionista de linguagem,

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras (ANTUNES, 2014, p.23).

A autora também argumenta que qualquer língua é essencialmente interação, assim, uma língua não existe se não houver sujeitos que dela se utilizem. Apoiando-se nas palavras de Rajagopalan (2010, p.33), podemos afirmar que “para uma língua existir, no mínimo sentido da palavra, deve haver pelo menos dois falantes que usem essa língua para se comunicarem entre si”, portanto, ela está diretamente ligada aos sujeitos que dela se utilizam, é, nas palavras de Mendonça (2006, p.207), “ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes”.

Nessa perspectiva, as línguas estão constantemente passando por transformações e adequações, de acordo com as necessidades de interação, “está sempre em formação, decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes” (BAGNO, 2014, p. 23). No mesmo sentido, uma língua, considerada como oficial em uma determinada nação, como exemplo, podemos citar o Português do Brasil, possui variações devido a vários fatores, “todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade, porque as experiências de vida das comunidades falantes são sempre muito diversificadas” (FARACO, 2008, p.134).

Quanto à linguagem, Mey afirma (1985, p. 11 apud RAJAGOPALAN, 2010, p. 32): “não podemos descrever linguagem e seu uso fora do contexto desse uso, ou seja, da sociedade na qual ela é usada”,

resumindo, assim, a concepção de linguagem adotada para nossa reflexão, estando ela diretamente ligada aos interlocutores que a utilizam no momento de interação, haja vista que *"toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor"* (ANTUNES, 2014, p.18, grifos da autora), ou seja, a linguagem é fruto de um trabalho conjunto entre, pelo menos, duas pessoas e que se dá em determinado contexto.

Quando há pessoas interagindo, seja por meio da fala, escrita ou gestos, há uma intenção por trás, ninguém, em sua consciência, utiliza-se da linguagem sem alguma intenção, mas com o propósito de passar uma mensagem, de causar um determinado efeito em seu interlocutor, *"uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir de um com o outro, de um para outro, no sentido de que a finalidade do que é dito é gerar uma resposta no outro"* (ANTUNES, 2014, p.20, grifos da autora).

Nesse sentido, a linguagem é ação, ela é performativa (AUSTIN, 1962), e como tal, produz algum efeito entre os falantes. Para entendermos um pouco mais sobre a performatividade da linguagem, recorreremos a Ottoni (2002) que discorre sobre os atos de fala, apontados por Austin como unidade básica de significado para a análise da linguagem performativa,

Para Austin o ato de fala é composto de três partes, três atos simultâneos: um ato locucionário, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um ato ilocucionário, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o ato de promessa, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por eu prometo..., ou

por outra realização; por último, um ato perlocucionário, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor. Através destes três atos, Austin faz a distinção entre sentido e força, já que o ato locucionário é a produção de sentido que se opõe à força do ato ilocucionário; estes dois se distinguem do ato perlocucionário, que é a produção de um efeito sobre o interlocutor (OTTONI, 2002, p.128).

A partir do exposto acima, buscaremos promover uma reflexão sobre a performatividade da linguagem nos discursos dos professores de língua, principalmente em relação ao ensino da gramática, e o efeito que esses atos de fala podem causar nos alunos.

3. “Minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”

Como visto, Austin dividiu o ato de fala em três partes: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Embora esses três atos ocorram de forma simultânea, por ora, nos deteremos nesse último, o perlocucionário que é justamente a consequência, o efeito que o falante causa no(s) interlocutor(es) e no próprio locutor no momento de interação. Assim, o ato perlocucionário pode influenciar nas decisões, pensamentos, sentimentos e atitudes do outro, com quem estamos interagindo.

Desse modo, entendemos que os discursos podem causar ideias que se enraízam na mente das pessoas, e que nem sempre são verdadeiras, mas que se alastram e acabam sendo tomados como verdades, quase sempre trazendo efeitos negativos, principalmente quando o assunto é ensino/aprendizagem de línguas, são discursos hegemônicos, sacralizados e, na maioria das vezes, sem fundamento teórico.

Conforme Pinto (2014, p. 60), os “discursos hegemônicos” possuem

raízes tanto no passado quanto no presente, “são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções”, são afirmações que, de tanto serem repetidas, passam a falsa ideia de serem verdadeiras.

Não é raro ouvir entre alunos e professores que aprender língua é aprender gramática, como se fossem sinônimos. Antunes (2014, p.28) comenta que, “de acordo com a visão de muita gente, para o êxito do trabalho pedagógico com a linguagem, basta ensinar gramática; não raro entendida como nomenclaturas”. Infelizmente, discursos desse tipo podem trazer consequências desagradáveis, de tal forma que acabam por prejudicar até o próprio aprendizado dos alunos em relação à língua, seja materna ou estrangeira. Um exemplo disso está na seguinte frase: “Minha dificuldade é porque nós não estudamos gramática”, que foi proferida por um aluno de um curso de idiomas, após o término de uma prova.

A questão veio à tona já que, na prova, havia uma atividade de escrita que o aluno não se arriscou a fazer, justificando que não sabia escrever porque, durante as aulas, nós não tínhamos estudado gramática. Vale ressaltar que esse aluno está cursando o segundo semestre de um curso de Inglês em nível básico, porém este não é seu primeiro contato com o idioma, visto que ele está cursando o nível superior e, quando questionado, afirmou já ter estudado inglês no ensino fundamental e médio.

O material didático e a metodologia da escola possuem uma abordagem comunicativa, as aulas são voltadas para as necessidades reais de comunicação e têm o texto como base para o aprendizado. Esse fato não justifica a afirmação proferida pelo

aluno, uma vez que, ao estudar um texto, estudamos a gramática que nele está sendo usada. Em todo texto, independente do gênero, há regras de funcionamento, as palavras não estão aleatórias, “sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais” (ANTUNES, 2009, p.99).

O problema está justamente na definição de gramática, uma vez que, ao conversar com esse aluno a respeito do que seria “aprender gramática”, ele argumentou: “o livro só traz textos, diálogos e não ensina regras de gramática, como usar o *simple past*, por exemplo”. Nesse ponto, é possível entender que, na mente desse estudante, a gramática é um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” (FRANCHI, 2006, p. 16), se ele não aprender as normas gramaticais de uma língua, ele, conseqüentemente, não saberá escrever.

Essa concepção tem origem na falsa ideia de que gramática e língua são sinônimos, quando, na verdade, a gramática é apenas um dos componentes de uma língua, “não é o único nem o mais importante” (ANTUNES, 2014, p.24), a ponto de comprometer a escrita. Mas, conforme mostra a mesma autora, para muitos, para que se tenha sucesso no trabalho com a linguagem, basta estudar gramática, quase sempre entendida como normativa, “esquecemos que o convívio frequente com o padrão, revelado em textos que lemos, ouvimos ou escrevemos, é muito mais decisivo do que o estudo das regras e muito menos ainda do que o estudo das nomenclaturas” (ANTUNES, 2014, p. 28).

Junqueira (2003) acredita que os professores de língua(s) não devem mais ficar insistindo em ensinar apenas “uma parte” da língua, a gramática; devido aos equívocos que existem a respeito do que é gramática. Além disso, uma língua não se resume apenas

em gramática, “a língua também apresenta propriedades comunicativo-sociais, por isso a gramática não pode ser o único componente da língua a definir a construção de qualquer texto, seja ele oral ou escrito” (JUNQUEIRA, 2003, p. 66). A autora vai mais além, afirmando que um “ensino essencialmente gramaticalista favorece o desenvolvimento de mudos e gogos e impede a formação do leitor e do escritor competente” (JUNQUEIRA, 2003, p. 66).

Neste trecho, é válido destacar a afirmação de Pinto (2007, p.10): “de fato, podemos dizer que nós fazemos coisas com a linguagem (to do things with words), produzimos efeitos com a linguagem e também fazemos coisas para a linguagem”, pois o aluno que alegou “não saber gramática” deixou de escrever por acreditar que, para escrever bem, é preciso primeiro ter estudado gramática, saber as regras gramaticais da língua estrangeira, quando, na verdade, “é na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante” (ANTUNES, 2014, p.25).

O estudante, ao se apropriar de um discurso sem respaldo teórico, deixou de lado a experiência de, ao menos tentar, escrever um texto, ou seja, ele silenciou, emudeceu, porque traz consigo resquícios de um discurso performativo de que, sem o estudo das regras gramaticais, não é possível escrever, fato que, neste caso, o prejudicou em seu aprendizado.

Ao mesmo tempo, esse aluno obteve êxito nos exercícios de interpretação de texto, inclusive na prova oral, atividades que ele conseguiu fazer sem dificuldades, contradição que vem a comprovar que é utilizando-se da linguagem, interagindo, lendo e escrevendo que estaremos aprendendo e internalizando as regras

gramaticais de modo natural, sem exercícios de metalinguagem, reforçando a ideia de que “o que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada textos orais e escritos” (ANTUNES, 2009, p.96).

4. Considerações finais

É interessante que o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem esteja, a todo momento, buscando respaldo teórico a respeito dos temas e termos que norteiam suas aulas para que discursos hegemônicos, como o exemplo visto anteriormente, sejam derrubados e permitam que nossos alunos passem a utilizar a linguagem, tanto escrita quanto oral, sem receios. É preciso que mostremos aos alunos que a gramática só será aprendida e internalizada a partir de seu uso e não por meio de um estudo descontextualizado.

A partir da experiência vivenciada com o aluno de língua estrangeira, tendo em vista que esse não é um caso isolado, proponho que nós professores, principalmente professores de línguas, busquemos refletir sobre nossas práticas para ver se não estamos contribuindo para a circulação dos discursos hegemônicos, e que procuremos ampliar nosso conhecimento teórico a respeito do nosso objeto de ensino, para evitar que discursos errôneos e, conseqüentemente, práticas equivocadas prejudiquem o aprendizado de nossos alunos, deixando marcas difíceis de serem apagadas.

Finalizando, porém, sem a intenção de concluir a reflexão, nos apropriamos das palavras de Rajagopalan (2010, p. 14), “[...] todo dizer é, afinal de contas, um fazer, e enquanto tal precisa ser abordado com conceitos [...]”, ou seja, a teoria precisa ser sempre o suporte para as nossas práticas enquanto professores, uma vez que, falando, praticamos algo, conseqüentemente, causamos um

efeito, que pode ser tanto positivo, quanto negativo em nossos alunos, e, por que não, em nós mesmos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: University Press, 1962.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CORREA, Djane Antonucci. *Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas*. In: **CORREA, Djane Antonucci (org).** *Políticas linguísticas e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”*. In: **FRANCHI, Carlos.; NEGRÃO, Esmeralda Vailati.; MÜLLER, Ana Lucia.** *Mas o que é mesmo “gramática”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua*. Rio de Janeiro, 2003. 250 f. *Dissertação (Mestrado em Letras)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MELO, Sandra Helena Dias de. *Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala*. In: **CORREA, Djane Antonucci (org).** *Políticas linguísticas e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Marcia. org. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. Delta, São Paulo, v.18, n.1.p.117-143, 2002.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (org). Políticas linguísticas e ensino de língua. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

____. Conexões teóricas entre performatividade corpo identidades. Delta, São Paulo, v.23, n.1. p.1-26, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Nova Pragmática: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra¹

O ensino, de modo geral, tem sido alvo de muitas problematizações e permeado por muitas “fórmulas” que visam a dar conta de resolver todas as questões que assombram muitos professores, não somente da educação básica, mas também do ensino superior, nos cursos de licenciaturas. Teorias e, algumas vezes, modismos têm ditado um padrão de educação que se reflete nas práticas docentes e nos documentos oficiais que norteiam o ensino no País.

No que se refere ao ensino de línguas, observa-se que muita coisa mudou desde a institucionalização dos sistemas de educação no Brasil. Faraco (2008) aponta que o ensino de língua portuguesa foi alvo de muitas críticas e de grandes tentativas de superação de uma metodologia pautada no estudo das estruturas linguísticas e da abordagem da gramática da língua por ela mesma.

A tentativa de superação de perspectivas cristalizadas de trabalho foi, na realidade, uma necessidade e não um desejo. Faraco (2008) destaca que, a partir dos anos 1970, o processo de democratização do ensino ganha força, obrigando a escola a se adaptar ao novo público, agora proveniente das classes mais carentes da população: de baixa renda e com necessidades de conhecimentos bem peculiares.

Infelizmente, romper com a tradição de um ensino pautado

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua como professora do quadro efetivo do magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; participante do grupo de pesquisa e extensão do Laboratório de Textos (LET), na UEPG. jaquelineasdutra@yahoo.com.br

em uma realidade específica, voltado para um público elitizado que exigia pouca preocupação em termos de ascensão social e humana, não foi tão simples. Até hoje se observa nas escolas modelos que, embora tenham sofrido alterações, ainda mantêm traços importantes de uma metodologia pautada na idealização de que o conhecimento da gramática da língua é garantia de ler e escrever com competência. Ainda que na atualidade se observe um avanço de teorias e estudos práticos que auxiliam o trabalho do professor de línguas, a escola ainda não assimilou alguns dos fatores essenciais para dar conta de munir o aluno de conhecimentos básicos sobre a linguagem, como as variedades linguísticas, a origem e as necessidades de formação social do nosso aluno.

Muitas vezes, o aluno parece estar invisível aos olhos das metodologias de ensino, por mais que elas o tenham como alvo principal. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE, 2008, p. 14), o sujeito da educação básica é “fruto do seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como lhe é possível participar”. Parece tão simples e óbvia essa colocação, no entanto, na prática, é muito mais complexa do que se pode imaginar e, talvez, poucas vertentes teóricas deem conta de atender. Quais são as relações sociais de nossos alunos? Qual a sua origem? A comunidade na qual está inserido? Quais os seus desejos e necessidades? Como reconhecê-lo como singular em uma sala de aula lotada? Como promover “a transformação emancipadora” (DCE, 2008, p. 15) que é apontada como essencial nas aulas de língua portuguesa?

Essas questões iniciais são apontadas a partir da angústia suscitada como professora da educação básica, que atende alunos

da periferia, muitos em situação de risco, e ex-professora colaboradora dos Cursos de Licenciatura em Letras, atuando na formação de futuros professores. Não há como o professor e o professor em formação não se questionarem acerca dessas condições. Evidentemente, o arsenal teórico tem como objetivo dar o respaldo necessário para promover reflexões que possam gerar as mudanças necessárias, mas nada se compara à prática. A teoria nos abastece dos conhecimentos necessários para que as intervenções possam ser bem empreendidas, porém a capacidade de avaliar se elas, as teorias, realmente são relevantes do ponto de vista prático só é possível com o entendimento de que a sala de aula é múltipla.

Infelizmente, muitas vezes, essa compreensão efetiva da multiplicidade que sala de aula implica é obtida somente depois da formatura. Quando o ex-aluno, agora professor, se depara com a realidade da sala de aula, pode ser assustador para aquele que passou quatro anos discutindo teorias sem se preocupar em associá-la às exigências das práticas docentes. A experiência como aluna e, posteriormente, professora na formação de professores e da educação básica reforçam essa visão. Como aluna pesquisadora e professora extensionista, pude estabelecer relações entre a teoria e a prática que corroboraram para uma atuação mais equilibrada, embora ainda repleta de questionamentos e incertezas.

Entende-se que a mudança do protótipo mais tradicional para o de uso da linguagem exige novas perspectivas por parte do professor formado ou em formação. Correa (2009) discute o modo como a Linguística Aplicada aborda a maneira como os professores têm atuado em sala de aula a respeito dos avanços dos estudos sobre a linguagem. A autora destaca que esse é um tema que

tem gerado amplas discussões e argumenta que:

no que concerne aos procedimentos e desdobramentos pedagógicos, a transferência desses conhecimentos – da abordagem acadêmica para a sala de aula – faz jus a uma observação constante e acurada, uma vez que as aberturas de perspectiva, quando não tratadas com critérios exigidos para as situações específicas, podem causar (des)entendimentos e ter consequências nocivas. (CORREA, 2009, p. 72).

Nesse sentido, adotar uma postura crítica e pesquisadora é primordial. A visão da linguagem sob o viés sociointeracionista, postura das diretrizes que orientam o ensino de língua no Estado e no País, preconiza uma ação voltada para as práticas discursivas. Segundo as DCE (2008), a pedagogia crítica concebe a educação como mediação da prática social. Ao levarmos essa questão em conta, determinamos um universo amplo e dinâmico de trabalho, visto que as práticas sociais são inúmeras e inerentes ao cotidiano de todo sujeito.

Isso exige iniciativas voltadas para o universo em que a linguagem é operacionalizada, considerando os sujeitos e as situações de usos. Na visão de Rajagopalan (2003), no que se refere à linguística crítica, a postura de investigação deve considerar que

a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história e onde são travadas lutas constantes (RAJAGOPALAN, 2008, p.125).

Essas palavras reafirmam a necessidade de o pesquisador e de o professor pesquisador (ideia que se defende, visto que o exercício da docência exige a formação contínua) estarem em contato

direto com o ambiente em que a linguagem se efetiva. É na observação *in loco* da linguagem que se encontra amparo para agir sobre ela. A simples descrição de fatos da linguagem como algo imune às interferências dos sujeitos e do momento histórico-político não possibilita entendê-la em sua essência estritamente social.

Tratando-se de ensino de língua, a questão que se levanta é o papel da Universidade na formação de professores para que adotem uma postura investigativa e coerente com o futuro da profissão, especialmente no tocante à linguagem em contextos de ensino. É imprescindível a assimilação de toda e qualquer teoria como processo em desenvolvimento e construção, voltada para apoiar o trabalho com a linguagem como prática social. Definitivamente, a Universidade tem a missão de criar no aluno, neste caso em especial de Letras, uma “consciência crítica” (RAJAGOPALAN, 2003), pois, segundo Rajagopalan (2003, p.16), “toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”.

Levando-se em conta que a Universidade norteia as suas ações sob a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, entende-se que é a extensão a facilitadora da apreensão de um conhecimento bem específico, voltado para a realidade e para as possibilidades de intervenções tão necessárias diante do trabalho com a linguagem. A extensão dinamiza o conhecimento teórico obtido por meio do ensino e da pesquisa. Ela cria um ambiente propício para se pensar e repensar velhas e novas práticas. A extensão, entende-se, é o caminho mais adequado para a preparação dos futuros profissionais, visto que é, por meio dela, que se pode criar a proximidade necessária entre a teoria e a prática, possibilitando novas teorias e novas práticas.

A extensão, segundo Rodrigues *et al* (2013), corresponde a forma mais dinâmica de transdisciplinaridade, é o canal que “alimenta” tanto o ensino como a pesquisa na academia. Ela tem um papel transformador e está diretamente vinculada ao processo de formação acadêmica e à geração de conhecimento. Entretanto, ela não pode ser apenas um protocolo ou uma formalidade para obedecer às normas que definem o papel da Universidade. Ela deve ter propósitos muito bem definidos e projetos integrados com intuito de atender aos interesses reais da sociedade, senão para transformá-la, no mínimo para intervir de modo a alterá-la.

Uma das críticas empreendidas à extensão é o seu caráter assistencialista e filantrópico que acaba desvirtuando o seu verdadeiro objetivo. O assistencialismo puro e simples, na visão de Corrêa (2003), não pode ser a finalidade da extensão. A extensão como uma obrigação não justifica os investimentos e a finalidade da academia, rompendo com um projeto de contribuição efetiva dentro do contexto em que a Universidade está inserida. Os projetos desenvolvidos devem beneficiar ambas as partes: a academia e a sociedade. Por isso, precisam ser elaborados com finalidades específicas, alinhados com as necessidades da sociedade e da instituição.

Muitas vezes, observamos que a academia atua como um “vampiro”, sugando da sociedade (instituições e comunidades) informações e dados para a formulação de teorias, depois vistas como inovadoras, mas abandonando a fonte do conhecimento sem o retorno esperado. Esse comportamento é bem explorado em Telles (2002) e nos dá a exata noção dos motivos que levam, muitas vezes, a sociedade a rejeitar a intervenção da academia e, pior, apontando a dicotomia existente entre uma e outra.

A participação em projetos de extensão desenvolvidos junto

ao LET – Laboratório de Estudos do Texto – adjunto ao Departamento de Estudos da Linguagem, da UEPG, tem nos revelado a medida do potencial de intervenção da extensão e a capacidade de reconhecer a linguagem como elemento primordial na constituição dos sujeitos. O trabalho com os adolescentes participantes do programa do governo federal “PROJOVEM adolescente”², trabalho desenvolvido no CRAS³ – Sabará em Ponta Grossa – PR, proporcionou a abordagem de temas recorrentes no dia a dia dos jovens – escola, violência, privação da liberdade, trabalho, exclusão social - e a reflexão sobre como cada um desses aspectos pode interferir no presente e no futuro deles. Os resultados obtidos em dois anos de trabalho revelaram o potencial dos alunos que, por meio de suas produções textuais e de um vídeo documentário, puderam experimentar a linguagem como ferramenta de ação no mundo. Além disso, foi possível evidenciar a amarração existente e necessária entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando aos acadêmicos participantes do projeto um saber próprio do contato direto com o público que futuramente fará parte de seu cotidiano – o adolescente.

A continuidade do desenvolvimento de projetos de extensão, agora com a educação básica – ensino fundamental II, na escola regular, viabiliza levar para o contexto de ensino temas como a violência e a exclusão social, relacionando o uso efetivo da linguagem com o ensino dos conteúdos que constam no programa curricular de cada ano escolar.

2. Trata-se de um programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social, que busca o fortalecimento da convivência familiar e comunitária de jovens entre 15 e 17 anos, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho.

3. CRAS - Sabará (Centro de Referência e Assistência Social), local onde o PROJOVEM adolescente realiza os encontros semanais. A proposta dos encontros realizados no CRAS sempre foi a abordagem de temas diversos, de interesse dos adolescentes, sem o compromisso de ser uma extensão da escola, com metodologias formais de ensino.

A oportunidade de empregar a leitura, a fala e a escrita aponta para o aluno a possibilidade de intervir na sua realidade por meio dessas modalidades linguísticas. Além disso, o projeto oportuniza a discussão de uma temática que faz parte da realidade de muitas crianças e adolescentes, a violência, a qual acaba sendo relativizada pela convivência direta em situações ou pela própria ação da mídia que noticia acontecimentos que envolvem a violência, mas não possibilita o diálogo ou a discussão dessa temática.

Sendo o papel da escola e da universidade suprir as necessidades de formação acadêmica e humana da sociedade, se reconhece na extensão um caminho profícuo no sentido de suprir as necessidades dos contextos educacionais e complementar a formação inerente à sala de aula, auxiliando na formação de cidadãos mais conscientes de seu papel no mundo, com autonomia para tomar as decisões que lhe couberem. Com efeito, a extensão, em especial em contextos educacionais, tem o papel de renovar tanto o conhecimento quanto as práticas, colaborando para a aprimoração de todos os profissionais envolvidos e das comunidades alvo das intervenções.

Referências bibliográficas

CORRÊA, José Edilson. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária. V.1, nº. 1, p. 12-15, jul./dez. 2003.

CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e ensino de língua. In Calidoscópico, Vol. 7, nº. 1, p. 72-78, jan/abr 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado. Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação Básica. Curitiba, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola /editorial, 2003.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmen Lúcia Neves do Amaral; PASSOS NETO Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Cadernos de Graduação: Ciências humanas e sociais. Aracaju, v. 1, n.º.16, p. 141-148, mar. 2013.

TELLES. João A.. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino. Vol. 5. n.º 2, p. 91- 116, 2002

PESQUISA “SOBRE” OU “COM” COMUNIDADES INDÍGENAS: O QUE A EXTENSÃO TEM A CONTRIBUIR PARA O DEBATE?

Letícia Fraga¹

Desde 2008, em minhas atividades de pesquisa, lido com minorias linguísticas. Até o ano de 2011, analisava exclusivamente comunidades de imigrantes e a relação que estas mantinham/mantêm com suas línguas.

Em 2012, em razão da entrada, no curso de Letras da UEPG, do aluno Carlos Goitoto, indígena da etnia Kaingang e do trabalho que comecei a desenvolver com ele, ampliei o foco do meu trabalho de modo a abarcar comunidades indígenas paranaenses, “consideradas” também minorias linguísticas (uso o termo ‘consideradas’ entre aspas, porque, em alguns contextos, a população indígena é majoritária quantitativamente falando).

O contato com este aluno foi que me permitiu conhecer a primeira comunidade Kaingang que visitei e adentrar esse universo. De forma simultânea à época em que conheci essas pessoas, sua história e sua cultura, já, portanto, conseguindo levar em consideração o que elas me apontavam em termos de demandas, submeti um primeiro projeto de pesquisa a financiamento e este foi aprovado. No projeto, por razões óbvias, estabeleci objetivos de modo a atender as exigências da pesquisa acadêmica, mas muito rapidamente percebi que parâmetros acadêmicos não bastam; entrar em uma comunidade indígena para coletar dados sobre língua por meio de questionários ou

1. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora, pesquisadora e extensionista do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua também no Mestrado em Estudos da Linguagem, na mesma instituição. Temas de interesse: pluralidade linguística, atitudes linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos; ensino de língua e políticas linguísticas em contextos multilíngues; formação inicial e continuada de professores de língua; educação (escolar) indígena. leticiafraga@gmail.com

mesmo entrevistas é insuficiente. Mais que isso: é quase desrespeitoso, desdenhoso.

Quando estabeleci os primeiros contatos oficiais já na Terra Indígena, a fim de solicitar a autorização para realizar a pesquisa, a questão do retorno à comunidade foi cobrada claramente, sem rodeios. Depois de explicar meus objetivos, o cacique me disse: “Sim, você vai vir aqui, fazer a sua pesquisa e o que é que nós ganhamos com isso?”. Expliquei que a contribuição era acadêmica, que teríamos mais informações sobre o uso da língua na escola, na comunidade etc.

Não deveria ser difícil entender o porquê dessa “cobrança”. Bastaria um pouco de bom senso, imagino. No Brasil, é comum as comunidades indígenas receberem os pretendentes a pesquisadores, ouvirem o que estes têm a dizer e imediatamente, à queima-roupa, perguntarem: “sim, mas o que é que nós ganhamos com isso?”. Muitos não indígenas veem a pergunta como problemática. Para nós, que temos dificuldade em nos deslocar minimamente dos nossos espaços privilegiados, a pergunta parece atrevida, interesseira, especialmente pelo uso da palavra “ganhar”, que nos remete, a nós, não indígenas, repito, a dinheiro, recompensa material. Para nós, ainda, muitas vezes não é instantâneo pensar que essa pergunta é fruto de 517 anos de exploração, em sentido bastante amplo, da qual as vítimas indiscutivelmente foram e são os indígenas.

Voltando ao meu caso, ainda me referindo à autorização que solicitava, digamos que o cacique “aceitou” minha resposta, “aceitou” que o retorno do trabalho que faria se restringisse a uma contribuição em termos não materiais. Hoje eu sei que ele permitiu a realização da pesquisa, como quem se deixa vencer pelo cansaço de ouvir mais do mesmo.

Não demorou muito para que a pergunta que ele fez a mim passasse a ser uma pergunta que eu fazia a mim mesma. Eu não estava mais convencida, satisfeita com a resposta que dei. “Afinal de contas, o que a comunidade poderia ‘ganhar’ com o meu trabalho”? É claro que a resposta não veio na hora, mas a percepção de que era minha obrigação ao menos pensar sobre isso tinha se instalado muito fortemente.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que era realizada junto a professores de língua Kaingang, fui lentamente, dentro das minhas limitações, conhecendo este povo, sua história, cultura e o que a língua indígena representa para eles. Chamo atenção para o fato de que esse é um processo bastante complexo. A título de exemplo, quando colegas ou alunos me perguntam se “é verdade que trabalha com ‘índios?’”, imediatamente corrijo a pergunta, respondendo que é verdade que trabalho com uma comunidade Kaingang, no sudoeste do Paraná, com um pequeno grupo de professores. Aprendi que o que observamos em uma comunidade não pode ser extrapolado para outra, mesmo da mesma etnia, porque – obviamente – cada uma é uma.

Nessa convivência, ficou nítido que o que mais eu teria de fazer era ouvir e observar. Adentrar um outro universo e realmente ser capaz de enxergar – e entender – como esse mundo funciona é uma das coisas mais difíceis de fazer, sem falar que é um exercício eterno, infinito. (Esforçar-se para) sair do nosso lugar requer humildade para reconhecer que a nossa visão é limitada, pois, a princípio, só conseguimos enxergar as coisas a partir da nossa perspectiva. Esse é o desafio.

Mas aconteceu de, ao me colocar como alguém que realmente está interessada em compreender a visão de mundo deles, se

esforça para isso, criamos laços. Estabelecemos uma relação em que o meu papel era o de ser ouvinte e o deles, de quem fala. E nessa fala deles, que permite um certo nível de discussão, as demandas da escola foram aparecendo. Uma enxurrada de demandas, represadas. Todas explicadas, justificadas para que eu pudesse compreender por que aquilo tudo era importante.

E era muita coisa. Tanta coisa que me preocupava o fato de não poder contribuir muito, especialmente porque o que me levou à comunidade era uma proposta de pesquisa. Como atender a demanda por material didático, por exemplo, num trabalho de pesquisa? Como poderia ajudá-los a produzir material pura e simplesmente, sem, pelo menos naquele momento, ter de torná-lo objeto de pesquisa e inevitavelmente perder um tempo precioso de que não dispunha?

Foi então que, para mim, ficou muito clara a necessidade de o projeto se ampliar em termos de natureza: mantê-lo apenas como projeto de pesquisa me limitava em relação às minhas ações. Para que eu efetivamente pudesse colaborar com a comunidade, ele tinha de ser ampliado de modo a também atender os requisitos de atividade de extensão, porque a extensão é que garante a atuação na comunidade.

A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO/UFES).

Ratificando a citação, como a extensão não prescinde – pelo

contrário, necessita – de pesquisa, a continuidade do trabalho só se daria satisfatoriamente se o projeto passasse a articular pesquisa e extensão. A partir daí, foi possível atender algumas demandas da comunidade e mesmo atingir objetivos previstos de uma forma mais completa, plena, uma vez que estes seriam redefinidos de modo a abarcar as exigências da extensão.

Já desenvolvendo o projeto de forma articulada, produzimos dois livros.

A edição do primeiro livro, intitulado ËG TU~ HAN MU~ JÁ ËG TÓG, KRÿG KRÿG KE TU~ ËG Nÿ Tÿ, TO JÄN FÄ HANKÿ ËG TÓG ËG JYKRE TÿG MÄN HANKE MU~ (em tradução livre, “Caminho para aprender e ensinar Kaingang, um processo que vai e vem”), é fruto de uma ação definida em conjunto com um professor Kaingang, considerando que a maior demanda para as aulas de língua indígena é material didático específico. Em conversa com o Professor Alcides Rodrigues – docente que atua há mais tempo na escola Kokoj –, este me contou que, durante o curso de Magistério Indígena que realizara, em 2012, ele e os demais participantes, todos professores Kaingang atuantes em escolas indígenas, tinham elaborado, na perspectiva da sequência didática, muitas atividades voltadas à alfabetização em língua Kaingang. Como a Secretaria da Educação à época (mais especificamente o Departamento da Diversidade e, dentro deste, a CEIC - Coordenação da Educação Indígena e Cigana) conservava em seu poder todas as atividades elaboradas pelos cursistas, com o argumento de que posteriormente seria possível publicar algum material, os professores, no intervalo para o almoço, tiraram fotocópia de todas as atividades e as levaram para casa – sem conhecimento da secretaria – e as usavam em suas aulas.

A cópia do professor Alcides foi encadernada e parecia uma espécie de apostila, já bastante usada. Ao me contar a história da origem da apostila e me mostrar o material, me disse que seu sonho era ver o material transformado em livro, porque assim os alunos teriam, cada um, seu exemplar e ele não precisaria mais copiar no quadro as atividades. Conversamos sobre como ele gostaria que o livro ficasse, que tamanho teria, como deveriam ser os desenhos. Me comprometi a digitar tudo, fazer uma primeira versão do material e trazê-la para que ele visse e então fechássemos a versão final. Quando, meses depois, levei a versão digitada e ilustrada, o professor Alcides não esboçava reação. Devolvi a apostila a ele, dizendo “você achou que eu não ia devolver, né? Sei que demorei a trazer”. Ele respondeu “não, professora, eu tinha certeza de que você ia voltar...”

Então, mostrei a ele no computador a parte de texto do material porque, no original, algumas atividades estavam praticamente apagadas (eram fotocópias de atividades feitas a lápis) e, nas minhas palavras, “tudo precisava ser conferido, revisado”. Ele concordou. Trabalhamos uma semana “revisando” o texto. E imagino porque se trate de uma língua que tem escrita há pouquíssimo tempo (não mais que 30 anos), o processo foi especialmente difícil. Não a “revisão”, mas a articulação entre oralidade e escrita. Alcides precisava falar em voz alta uma, duas, três vezes cada frase. Com entonações diferentes. Em partes. A pontuação, na escrita, não ajudava. Às vezes, faltava pontuação. Às vezes, ela estava em lugar ‘errado’. Além disso, assim como em qualquer outra língua, no Kaingang há variação – fonético/fonológica, lexical –, que se manifesta na ortografia das palavras. Cheguei a dizer a ele “mas como se escreve a palavra ‘Kaingang’, afinal de contas? Já vi

escrito de 3 jeitos diferentes... Qual é a forma certa, Alcides?" "Todas, professora. Veja bem, esse exercício quem fez foi o professor João Katog, lá de Apucarantina. Lá esses falam assim e por isso se escreve desse jeito", ele me disse. Perguntei: "E vamos deixar tudo assim, 'bagunçado', Alcides? Tem certeza? E os alunos, Alcides?" "Os alunos vão aprender todos os jeitos de falar e de escrever, professora", ele me respondeu. "O professor explica isso. Os alunos precisam saber. Porque vai que o aluno se muda? Sai daqui e vai para o norte? Lá fala diferente e o aluno tem que saber. E não tem jeito errado. É só o jeito de falar daquele lugar". E esse foi apenas um dos muitos diálogos que tivemos durante esse trabalho, uma oportunidade que me permitiu aprender muito sobre língua, ensino de língua, talvez muito mais do que tenha aprendido lendo livros de linguística.

Terminado esse projeto, submeti outro que também teve financiamento aprovado. Neste, trabalhei com a família Goitoto, minha família de referência na comunidade. O casal Leila e Sergio sugeriu que seria importante escrever um livro em que se registrassem receitas de remédios tradicionais Kaingang. "As crianças de hoje não sabem mais isso, professora. Todo mundo pega remédio no posto, até para dor de cabeça. Ninguém mais conhece planta medicinal nem sabe fazer um chá", me disseram. "Vocês acham que esse seria um livro bom para se ter na escola?", perguntei. "Sim, porque aí o professor também pode ensinar a fazer os remédios".

Foi então que iniciamos a produção do livro VĔNKAGTÁ NĔN KAINGÁNG, Remédios Kaingang. Diferentemente do primeiro, que foi uma compilação de textos prontos, elaborados dentro do contexto de um curso de magistério, este efetivamente contou

com a participação dos indígenas em todas as suas etapas: 1) definição do tema; 2) seleção das ervas que seriam descritas; 3) lista dos remédios que constariam na obra; 4) seleção das fotografias das plantas; 5) formato da apresentação da “receita” do remédio.

A seleção das plantas foi feita a partir do critério do que, segundo o grupo, era mais usado. As fotografias foram tiradas na mata e seguiu a tradição da comunidade de buscar remédios: eles saem sempre em grupo, geralmente são as mulheres que saem, em grupos familiares. Nosso grupo era composto de 4 pessoas: o casal Sergio e Leila, Eliane (irmã de Leila, cunhada de Sergio) e Maria Paula, à época com 5 anos, filha de Eliane. O pai de Leila atuou como referência em momentos em que foi necessário confirmar receitas, indicações de plantas. De forma bastante resumida, diria que o meu papel foi de escriba, pois o casal se recusou a escrever “para uma professora”. Eles explicavam, oralmente, a receita, eu gravava e transcrevia o que era dito”. Todos participaram da revisão do material e a versão final foi definida no grupo. A foto da capa foi tirada por Sergio.

Quando o livro ficou pronto e fizemos um lançamento na comunidade, o cacique, ao receber um exemplar da obra, olhou nos meus olhos e disse: “é disso que precisamos, professora. É de trabalhos que contribuam dessa forma: um livro que vai ser usado na escola, pelos professores, que as crianças vão ler, que tratem de um assunto importante para a nossa comunidade – que faz um resgate cultural importante, porque tem criança que não conhece mais remédio natural nenhum e isso não pode se perder. Isso é um ganho, era desse tipo de ganho que eu estava falando”.

A repercussão do material foi tamanha que me arrisco a dizer que entendi qual era o tal ‘ganho’; me parece que o caminho é por

ai. A pesquisa pode até servir para fazer um levantamento das necessidades da comunidade, mas para mim foi – e talvez seja para a maioria – só o viés da extensão que me permitiu avançar para além do mero apontamento das demandas, contribuindo para a realização de algo concreto.

Foi o viés da extensão que garantiu que o trabalho que propus inicialmente se efetivasse envolvendo a comunidade indígena, não sendo um trabalho somente “sobre” ela, mas “com” ela; fosse um projeto dela. O caráter extensionista permitiu à comunidade atuar, especialmente no caso do segundo livro, do início ao fim do projeto e garantiu que o que fizemos fosse ao encontro de demandas verdadeiras e não inventadas a partir do olhar do não indígena, do que nós achamos certo fazer, do jeito que achamos certo.

A INSERÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS DO TEXTO NO LET: UM BREVE HISTÓRICO DO GETE

Eliane Santos Raupp¹

*“... cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa
de outros enunciados”
(BAKHTIN, 2014)*

Início o texto entrelaçando propositadamente dois enunciados. O primeiro deles na voz de Zeichner *apud* Pimenta e Ghedin (2012, p. 31):

a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

O segundo enunciado, tramando-se ao primeiro, descreve, de forma sucinta, a travessia desta autora no percurso do ensino, da pesquisa e da extensão e o modo como o Laboratório de Estudos do Texto - LET vem tecendo um trabalho colaborativo em favor da formação de sujeitos autônomos, “com vistas a formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p. 115).

Minha trajetória na esfera da pesquisa tem início na década

1. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora Assistente no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Centraliza seus estudos na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, focalizando principalmente estudos que versem sobre: ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais e discursivos, formação de professores com ênfase nos processos de leitura e de escrita. eliane.sraupp@gmail.com

de 1990 ao desenvolver um trabalho monográfico em nível de especialização: “O universo textual na sala de aula: das concepções e ações que se refletem na prática”. Essa produção levou-me à investigação (pesquisa) da temática no âmbito teórico e também no âmbito escolar (aulas, ensino), de modo que pude observar aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e constatar a necessidade de uma maior aproximação entre o ensino superior e a esfera escolar.

O que verifiquei, no decorrer dos sessenta dias de observação durante a execução do trabalho monográfico, provocou em mim uma frustração e uma motivação para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado por textos.

No ano 2000, durante a redação da dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, pude revisitar o percurso do trabalho desenvolvido na Especialização, e, ao mesmo tempo, refletir com profundidade o mesmo objeto, até então, investigado: “o texto”, mas agora analisando-o como resultado de um movimento de leitura/escrita de sujeitos leitores e escritores.

Nesse ínterim, permaneci instigada a refletir sobre a importância do “texto” como mediador dos processos de formação de leitores e produtores de textos e convicta de que “o mundo que compreendemos (ou achamos que compreendemos) é antes textualizado, isto é, transformado em texto” (RAJAGOPALAN, 2003). Além disso, como professora, sentia a necessidade de dialogar com meus pares e de ampliar a minha própria capacidade de leitura e de escrita dos diversos textos que circulavam nas diferentes esferas de atuação social, textos, cada vez mais dinâmicos e maleáveis, “relativamente estáveis”, segundo Bakhtin (2014).

Ao longo dessa trajetória, nos encontros de formação docente

dos quais participei como ouvinte ou professora formadora (nos diferentes níveis de ensino – Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), pude constatar que havia (e ainda há) uma carência e uma necessidade, manifestada nos discursos dos professores, de discussões/reflexões pautadas em práticas docentes efetivamente realizadas.

Essa atuação em diferentes espaços formativos, bem como a inserção como docente em Cursos de Licenciaturas no âmbito universitário, a partir de 2002 (Curso de Pedagogia e Cursos de Letras), levou-me a agregar aos discursos veiculados por professores em cursos de formação continuada os discursos dos acadêmicos (professores em formação, recém egressos da esfera escolar). Ressoavam, nesses discursos, um distanciamento das questões didático-pedagógicas (relegadas ao último ano de graduação ou a alguns momentos de determinadas disciplinas do curso), um desconhecimento da finalidade e aplicabilidade dos conceitos teóricos estudados e uma dificuldade de transposição desses conceitos em situações práticas da vida escolar/acadêmica.

Essa multiplicidade de vozes contribuiu para intensificar meu interesse em estudar os textos em contextos de ensino e aprendizagem e em contribuir para a formação de um profissional que “reconhece a importância da própria experiência, da investigação da formação e do engajamento no processo de reflexão que gera análise da prática embasada na teoria” (ZEICHNER, 1993 *apud* CASTILHO 2009, p. 15).

Na confluência dessas vozes, passo a fazer parte do LET, em 2009, contribuindo para a consolidação do Programa, ministrando cursos de Leitura e Produção de Gêneros acadêmicos e coordenando o Grupo de estudos do texto – GETE, um evento

de extensão constituído por um grupo de participantes que compartilha a premissa de que é preciso favorecer um trabalho colaborativo que vise a “incentivar o aluno a ser pesquisador dentro e fora da sala de aula da escola e dentro e fora da universidade” (MILLER, 2013, p.115), comprometido com a formação acadêmica, profissional e humana de todos os envolvidos.

O GETE encontra no LET um espaço integrador (e acolhedor) que favorece a formação do “licenciando-pesquisador” (MILLER, 2013) e do professor “reflexivo-crítico” (PIMENTA e GHEDIN, 2012), uma vez que este considera “a pesquisa inerente ao trabalho docente e uma aliada, especialmente, em suas práticas pedagógicas” (PESCE, 2012). O GETE, na direção dos pressupostos do LET, busca promover uma reflexão – mediada pelo próprio texto – acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem, por meio de atividades de leitura e de escrita, uma vez que estas “fazem parte do mundo, requerendo diferentes saberes, além de habilidades de observação, decifração de sinais, síntese, reflexão, interpretação e criatividade. Dizer leitura e escritura é dizer texto” (BORGES, 2012, p. 236).

Para o grupo participante do GETE, ensinar linguagem é não duvidar de que o texto é o objeto central do processo de ensino e aprendizagem. “[...] O homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos e por meio dos textos [...]” (FARACO, TEZZA, CASTRO, 2007, p. 22).

Nos encontros para discussão do GETE, são realizados, inicialmente, alguns questionamentos que podem, em princípio, parecer óbvios, mas que, no dia a dia acadêmico, não o são. São questões que precisam ser compreendidas primeiramente em sua essência individual para que, posteriormente, possam ser

compreendidas em sua natureza relacional: o que é ensino, o que é pesquisa e o que é extensão? Como entendemos cada uma dessas questões? E por que é importante discuti-las nos cursos de Licenciaturas?

Numa rápida visada, podemos responder de forma simplificada, mas, independentemente da forma como respondermos as questões, um fato é notório: ensino, pesquisa e extensão estão presentes nos documentos que orientam o ensino superior tanto na esfera federal quanto institucional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada (2015):

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Nessa mesma direção, segundo o Estatuto e Regimento da UEPG (2013, p. 2):

Art. 6º. A Universidade Estadual de Ponta Grossa tem por finalidade produzir, disseminar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a produção do conhecimento e da cultura, a reflexão crítica na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática.

Tais assertivas e os resultados alcançados ao longo dos projetos

desenvolvidos no LET me conduzem a crer que ensino, pesquisa e extensão são três faces que, num curso de Licenciatura, integram-se inexoravelmente.

De uma forma aligeirada, arrisco-me a afirmar que esta indissociabilidade ocorre em razão de os cursos de Licenciatura formarem profissionais para o exercício da docência, e docência, por sua vez, implica uma relação direta não somente com o conhecimento/conteúdo/teoria, mas, essencialmente, com o outro, e, quando adentramos na dimensão do outro, não somente a formação acadêmica pode dar conta.

É preciso uma outra formação: a “formação intelectual” (MARCUSCHI, 2004). No entanto, convém destacar que:

Formação intelectual do aluno de Letras não é a edição de uma enciclopédia monumental que começa a envelhecer no dia seguinte à sua colação de grau, e sim a formação de um cidadão capaz de agir na construção do conhecimento para atuar junto à sociedade. *A formação intelectual é a formação para a competência e não para a simples competição no mercado.* Ser competente significa tanto estar apto do ponto de vista dos conhecimentos necessários como estar maduro do ponto de vista da ação sociopolítica. (MARCUSCHI, 2004, p. 11, grifo do autor).

Toda a relação do licenciando com o conteúdo, com o conhecimento, com a parte teórica e com o outro se dá por meio da linguagem. Aliás, todas as nossas relações com o outro se dão por meio da linguagem. E aí adentramos numa arena em que lutas simbolicamente marcadas se travam. É por meio da linguagem, das nossas práticas discursivas, das ações que se estabelecem por meio da linguagem que ensino, pesquisa e extensão se concretizam.

O ensino possibilita atuar diretamente na capacitação

profissional e para a vida. A extensão nos permite conhecer e alterar substancialmente a realidade. É por meio de práticas extensionistas que podemos atuar/interferir na sociedade e dela trazer para o âmbito do ensino elementos concretos para discussão/reflexão/investigação/pesquisa. Esta, por sua vez, possibilita condições de atuação/reflexão nos diferentes contextos sociais sempre híbridos, complexos, conflituosos, enfim, heterogêneos.

Considerar a formação profissional nesta perspectiva possibilita (re)pensar conteúdos, repensar conhecimentos ensinados e apreendidos, num movimento de retroalimentação entre ensino, pesquisa e extensão. Afinal,

[...] somos sujeitos linguísticos e lidamos com sujeitos linguísticos, seja como educadores, pesquisadores e cidadãos. E como profissionais de Letras, fazemos isso de uma forma muito especial. Lidamos com a linguagem – que é o maior empreendimento coletivo de socialização e produção de conhecimento da humanidade –, e nossa formação intelectual deveria ser dotada de sensibilidade para as manifestações linguísticas em todas as suas extensões – artística, estética, científica, filosófica etc. –, pois a linguagem, no entender de Norman Fairclough (2001), é um dos mais poderosos instrumentos da prática social e ação política (MARCUSCHI, 2004, p. 13).

Nesse sentido, o LET tem se consolidado como um importante espaço integrador de formação, pois tem possibilitado o diálogo entre acadêmicos e professores, universidade e sociedade. Por meio de atividades mediadas de leitura e de escrita, ensino, pesquisa e extensão se interseccionam e favorecem a atuação participativa e autônoma diante de questões complexas e diversas, atuação que não se resume a um olhar “de fora”, mas “de dentro”.

Um olhar de quem realmente se integra à esfera escolar, acadêmica e social e dessa esfera sai sempre enriquecido.

[...] Não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2)

E que assim sigamos, tecendo fios, entrelaçando enunciados e contribuindo para a formação acadêmica, profissional, intelectual e humana de todos os envolvidos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16 ed. São Paulo: Huicitec, 2014.

BORGES, R. C. M. B. *O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura*. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 - Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

CASTILHO, R. *A reflexão e o seu significado na formação de professores de línguas*. In: FERREIRA, A. J. *Formação de professores de línguas: investigações e intervenções*. Cascavel: EDUNIOSTE, 2009.

FARACO, C. A. ; TEZZA, C. ; CASTRO, G. de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 4 ed. Curitiba: UFPR, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *A formação intelectual do estudante de Letras*. XXV ENEL – Encontro Nacional dos Estudantes de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

file:///C:/Users/elian/Downloads/linguagem_para_formac_o_em_letras_educac_o_e_fonoaudiologia_introduc_o.pdf. Acesso em: 16 Mar. 2017.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013.

PESCE, M. K. de. A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUCSP, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. 8.ed. Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalanponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

UEPG. Pró-Reitoria de Planejamento. Plano de Desenvolvimento Institucional. Ponta Grossa, 2013. V.1.

O PIBID ESPANHOL UEPG NO LET

Ligia Paula Couto¹

Ser um/a professor/a universitário/a no contexto brasileiro significa, na maioria das vezes, que vamos aprender fazendo. Na nossa legislação, há especificações para a formação para a docência; no entanto, quando esta formação se refere ao/a docente que atuará no ensino superior, a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), nos artigos 65 e 66, esclarece que não há necessidade de práticas de ensino e nem de conhecimentos relacionados à docência nos processos formativos desse/a professor/a:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Como é possível verificar na LDB 9394/1996, a formação do/a professor/a universitário/a é delegada aos programas de mestrado e/ou doutorado, os quais geralmente não apresentam disciplinas obrigatórias relacionadas à formação pedagógica ou pouco discutem sobre a atuação pedagógica no contexto

1. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando na disciplina de estágio de espanhol, na coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Espanhol e na coordenação do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras. ligiapaula@yahoo.com

do ensino superior². Além de não se dar importância à formação para a docência, é possível dispensar o diploma de mestrado ou doutorado caso o sujeito demonstre notório saber na área em que atuará³.

Colocando o foco da discussão nas licenciaturas, que é o espaço em que o LET está inserido, o/a professor/a universitário/a está enrolado/a em um novelo complexo, uma vez que ele/a terá, entre outras tarefas, que discutir, refletir, vivenciar as problemáticas e os processos de ensino/aprendizagem também para a Educação Básica. E, em muitos casos, esse/a professor/a terá que propor ações (por meio de sua disciplina ou de seus projetos de extensão e/ou pesquisa) para o Ensino Fundamental (EF) e/ou Ensino Médio (EM). Em outras palavras, ele/a é responsável pela formação pedagógica de licenciandos/as sem, na maioria das vezes, haver recebido formação pedagógica para isso e tendo que abordar questões relacionadas diretamente ao ensino.

Na minha experiência na UEPG⁴ e também debatendo a questão com colegas de outras universidades, constato que o professor poderá optar, mesmo estando em uma licenciatura, por se esquivar de abordar problemáticas da Educação Básica em suas aulas, principalmente quando ministra disciplinas mais “teóricas”. No que se refere aos projetos⁵, pode coordenar um projeto de pesquisa e, ainda que

2. Esse quadro vem se alterando, principalmente a partir do final do século XX com os estudos da Pedagogia Universitária. Já há programas de formação continuada em algumas universidades brasileiras e o estágio de docência passa a ser exigido pela Capes a todos/as os/as bolsistas de programas de pós-graduação. No caso do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG, por exemplo, há um trabalho intenso com bolsistas por meio desse estágio.

3. É preciso destacar que a expressão “notório saber” aparece na LDB 9394/1996 sem nenhuma definição. Então, entendo que ficará a cargo da instituição que contratará o/a professor/a reconhecer se ele/a tem notório saber na área afim.

4. Atuo na disciplina de Estágio da Língua e Literatura Espanhola desde 2008 e coordeno o Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras desde 2015.

5. No espaço universitário, o docente tem a obrigação de desenvolver projetos de pesquisa, projetos de extensão, projetos de ensino e projetos integrados (quando envolvem, por exemplo, pesquisa e extensão ao mesmo tempo).

estude temáticas referentes à escola, a processos de ensino/aprendizagem, não será necessário atuar diretamente no espaço escolar. Se optar por um projeto de extensão, também será possível tratar de problemas que não se referem à educação.

Ainda que pareça muito contraditório professores universitários que atuam em licenciaturas, durante toda sua carreira docente, não se preocuparem em momento algum com a Educação Básica ou com a formação de seus alunos para atuarem no EF e/ou EM, se trata de uma escolha possível. Porém, todos/as eles/as terão que lecionar e, nesse item, como já vimos anteriormente, não necessariamente receberam formação específica para isso. Será que, se tivéssemos uma pós-graduação preocupada com a formação de um docente universitário assim como é preocupada com o desenvolvimento de um pesquisador, o cenário das licenciaturas seria outro? Será que, se tivéssemos políticas para o ensino superior que valorizassem os docentes não só por sua atuação na pesquisa, mas também pelo ensino, o cenário das licenciaturas seria outro? Será que, se a cultura da nossa universidade fosse a de reconhecer o valor do ensino com mais intensidade, o cenário das licenciaturas seria outro?

E a extensão no meio de tudo isso? A extensão, juntamente com o ensino e a pesquisa, é tarefa exigida aos professores universitários. Mas, sejamos honestos, quem chegou a discutir em seu programa de pós-graduação sobre a importância da extensão, seu significado na dinâmica universitária e sobre como elaborar um projeto de extensão específico para sua área? Nunca vivenciei qualquer discussão nesse sentido em todos os meus cursos e momentos no mestrado ou doutorado e não conheço muitos programas de pós-graduação que se preocupem em debater a extensão com seus/suas pós-graduandos/as.

Se o valor da docência não é reconhecido pela legislação, pelo menos podemos recorrer ao nosso repertório de modelos de bons professores para organizar nossas práticas. A pesquisa, por sua vez, é reconhecidamente o foco do mestrado e doutorado. A extensão, no meio de tudo isso, passa longe das discussões e estudos e será realmente pauta de nossos interesses quando estivermos no olho do furacão, ou seja, assumindo um cargo como professor/a universitário/a e tendo que compreender como funcionam os projetos na universidade⁶.

No meu caso, a extensão foi uma opção de ação inicial na UEPG. Fazendo uma autoanálise, a disciplina em que fui contratada para atuar me levou a práticas extensionistas. Outro motivo de ter considerado a extensão primeiramente do que a pesquisa foi a convivência com professoras que atuavam fortemente na extensão e me orientaram para essa atividade, ou seja, me forneceram informações e conhecimentos a que eu não havia tido acesso anteriormente. E, por último, a PROEX⁷ da UEPG fez uma reunião de boas-vindas aos professores e explicou sucintamente a dinâmica da extensão na instituição e isso me auxiliou a entender alguns procedimentos básicos para elaborar um projeto.

Assim, o LET, como um programa de extensão, vem fazendo parte de minha história na UEPG desde meu primeiro ano de trabalho. Houve momentos em que atuei mais, outros em que atuei menos no programa. Atualmente, mergulho de cabeça em sua proposta porque compreendo que seja um espaço de aprendizagem

6. Os cursos de Letras da UEPG fizeram uma proposta curricular (Projeto Político Pedagógico aprovada em 2014 e iniciado em 2015) em que as Práticas Articuladoras do 3º e 4º serão cursadas em forma de projetos de Extensão ou Integrados. Essas Práticas foram implantadas no ano de 2017 e, para essa implantação, o Núcleo Docente Estruturante dos Cursos desenvolveu um processo de formação de seus docentes e de discussão da curricularização da extensão. Dessa forma, a reestruturação curricular possibilitou um aprofundamento dos trabalhos dos professores das Letras UEPG com a extensão.

7. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais.

para professores/as universitários/as e para graduandos/as, uma vez que pode permitir pensar a universidade e o próprio curso de Letras numa perspectiva diferente. Essa perspectiva diferente seria a de não separar a extensão das demais formas de se fazer projetos, ou seja, eu posso fazer extensão me utilizando da pesquisa e do ensino, e também integrando a extensão à dinâmica do currículo do curso⁸, ou seja, às licenciaturas em Letras Espanhol/Português, Francês/Português, Inglês/Português. Além disso, o texto ganha importância fundamental na prática extensionista, uma vez que se intitula “Laboratório de Estudos do Texto” tanto a leitura quanto a produção escrita são eixos essenciais para os projetos vinculados a este programa.

A partir de todo o quadro descrito anteriormente, quando a UEPG compreendeu que os projetos PIBID poderiam se tornar projetos integrados, fiz a opção de realocar o projeto PIBID Espanhol/Português no LET. Nesse sentido, entendo que integrar um programa de extensão, por meio de um projeto PIBID, é uma grande responsabilidade. A responsabilidade não está relacionada somente ao cumprimento das ações de ensinar, extensionar e pesquisar exigido para a atuação do professor universitário, mas fundamentalmente com a proposição de uma formação de professores por meio da extensão e da pesquisa. A docência (inicial e continuada), portanto, tem relações íntimas com os esforços direcionados à extensão e à pesquisa. O significado da extensão, nessa perspectiva, não se desgruda do ensinar e do pesquisar, são faces de uma mesma intenção: formar professores crítico-reflexivos (PIMENTA, GHE-DIN, 2005) para promover um processo de ensino/aprendizagem

8. Em nossa última reformulação curricular, aprovamos a possibilidade de os alunos cursarem as disciplinas de prática articuladora do 3º e 4º anos em forma de projetos de extensão ou projetos integrados. O primeiro ano de implantação dessa Prática no curso foi 2017.

de língua espanhola que seja significativo e proporcione conhecimento a todos/as os/as envolvidos/as no processo, sem deixar de lado a preocupação com o texto tanto na ação de ler quanto de escrever.

O PIBID Espanhol da UEPG, ao integrar o programa do LET, contribui com ações voltadas a duas escolas públicas da região de Ponta Grossa, tanto no EF quanto no EM (Colégio Estadual Frei Doroteu de Pádua e Colégio Estadual Santa Maria). Os/as bolsistas participam de grupo de estudos na sala do LET semanalmente e também utilizam esta sala para pesquisas e realizações de atividades relacionadas ao projeto ou ao curso. Eles/as fazem observações participativas nas escolas semanalmente e desenvolvem estudos investigativos com base no que tem sido vivenciado nessa realidade escolar. Esses estudos precisam se concretizar em forma de artigo acadêmico e ser apresentados em eventos. Eles/as também têm a tarefa de criar unidades didáticas para o ensino da língua espanhola considerando as fundamentações teóricas defendidas em nosso projeto e, com isso, já conseguimos publicar dois livros didáticos que abarcam conteúdos para toda a trajetória do EM. É importante também destacar que o LET sempre está promovendo eventos nos quais o PIBID Espanhol atua como parceiro, colaborando na monitoria, organização e apresentação de trabalhos.

Como se pode observar, não é possível desenvolver as ações do PIBID Espanhol sem uma preocupação aprofundada com a leitura e a escrita. Esses dois movimentos são básicos nos processos formativos do professor crítico reflexivo e a parceria com o LET facilita que esses processos se concretizem de maneira mais coerente e integrados ao próprio currículo das Letras.

Referências bibliográficas

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA: CONEXÕES DO LET COM ABORDAGENS CURRICULARES

Djane Antonucci Correa¹

Ao buscar conhecimento, tanto escolar quanto acadêmico e de mundo, a maioria das pessoas espera que os currículos sejam pensados e estruturados na direção de possibilitar maior acesso ao conhecimento organizado sobre determinados conhecimentos teóricos e práticos, de modo que atenda, ao máximo, as necessidades específicas, e não específicas também, de formação profissional e de formação humana.

Em um Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC), esses conteúdos são organizados, entre outras exigências, por meio de disciplinas, ementários, objetivos e conteúdos descritos com base em referenciais teóricos e bibliográficos, na maioria das vezes, canônicos e hegemônicos.

Entretanto, um currículo leva ou deveria levar em consideração saberes oriundos da diferença. Silva (2010) nos lembra de que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Para o autor, uma definição não nos revela o que é o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. Por essa razão, ele defende que talvez seja mais importante e mais interessante buscar quais questões uma “teoria” do currículo ou um

1. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora, pesquisadora e extensionista do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua também no Mestrado em Estudos da Linguagem e coordena o Laboratório de Estudos do Texto (LET), um Programa de Extensão que visa a integrar as atividades de natureza extensionista às de ensino e pesquisa. Temas de interesse: estudos críticos da linguagem escrita, em âmbito transdisciplinar, como ponto de partida para estabelecer relações entre cultura escrita, pragmática, política linguística, ensino e aprendizagem de língua, formação de professores e formação humana. djanecorrea@uol.com.br

discurso curricular busca responder do que buscar a definição última de “currículo”.

O autor ainda lembra que as teorias do currículo sempre têm como foco “o quê?”. Entretanto, a pergunta norteadora da elaboração e execução de um currículo é: “O que eles ou elas devem ser?”, “ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?”. Para o pesquisador, o objetivo do currículo é modificar as pessoas que vão seguir “aquele” currículo, então essa pergunta precede a anterior. Por essa razão, no fundo das teorias do currículo, está uma questão de identidade ou de subjetividade (operação de poder).

Lembramos que a identidade, do ponto de vista essencialista, é “dada”, do ponto de vista não essencialista, é sempre uma construção. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Assim, “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2000, p. 40).

Para não perder de vista a formação e o papel do professor pesquisador e ainda pensando sobre identidade e diferença, retomo o texto introdutório deste livro e Correa (2014), onde tratei da noção de identidade ligada à “tarefa” (BAUMAN, 2005):

durante a maior parte da história das sociedades humanas, as relações sociais têm se mantido firmemente centradas nos domínios de proximidade [...]. No interior dessa rede de familiaridade, do berço ao túmulo, o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado, que dirá negociado. [...] Foram necessárias a lenta desintegração e a redução do poder aglutinador das vizinhanças [...] possibilitando o nascimento da identidade – como *problema* e, acima de tudo, como *tarefa*. (BAUMAN, 2005, p. 24, grifos do autor).

Entendendo que a reconfiguração da identidade é uma tarefa, no sentido em que temos sempre algo a acrescentar, a rever, a mudar, a adaptar, mediante novos eventos oriundos da diferença, a analogia com o quebra-cabeça que Bauman propõe é inspiradora para criar essa visão.

(...) é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas). O quebra-cabeça que se compra numa loja vem completo numa caixa, em que a imagem final está claramente impressa, e com a garantia de devolução do dinheiro se todas as peças para reproduzir essa imagem não estiverem dentro da caixa ou se for possível montar uma outra usando as mesmas peças. E assim você pode examinar a imagem na caixa após cada encaixe no intuito de se assegurar que de fato está no caminho certo (único), em direção a um destino previamente conhecido, e verificar o que resta a ser feito para alcançá-lo (BAUMAN, 2005, p. 54).

Nesse sentido, cada vez que nos propomos pensar sobre nossa(s) identidades(s), propomos montar um outro quebra-cabeça com, pelo menos, uma peça diferente, de modo que, depois de montado, nunca se tem o mesmo, ele se modifica, ou ainda, não se consegue completar todas as peças. Mas, para reconhecer e admitir essa condição e fazer essa montagem cotidianamente, precisamos nos apresentar e nos comportar como eternos aprendizes, ávidos por conhecimentos outros, que ainda não temos ou que não são suficientes, de modo que, se os temos, são parciais e sempre podem ser complementados e/ou ressignificados.

Dessas questões que emergem de saberes ressignificados, é muito importante refletir sobre como construir um currículo que leve em conta o indivíduo e a comunidade em que ele se insere. Para Kramer, isso ocorre quando se privilegia os

relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão (KRAMER, 2013, p. 172).

Notadamente nos cursos de Licenciatura, a conquista da autonomia é condição *sine qua non* para o professor em formação inicial, visível e fortemente desencorajado a seguir essa carreira. Essa conquista da autonomia e o fomento à cooperação podem criar caminhos para o trabalho com “novos modos de interação” (PINTO, 2012). Podem ser modos para se ter uma formação inicial mais ampla e, ao mesmo tempo, específica, no sentido de atender às necessidades de adquirir conhecimentos específicos de área, em diálogo com outros saberes, mais amplos e igualmente fundamentais que se encontram em constante interação.

Nesse sentido, não podemos fechar os olhos para os novos modos de interação, isso significa, entre outras coisas, a possibilidade de arranjos e cumplicidades entre modelos de interação presencial. As práticas identitárias constroem então redes interacionais locais e globais, reconfigurando fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas (PINTO, 2012, p. 176).

Falando sobre minha vivência mais próxima, a implantação

do currículo reformulado dos Cursos de Licenciatura em Letras: Português/Inglês; Português/Espanhol, Português/Francês² vem ocorrendo desde o início do ano letivo de 2015. Antes disso, o corpo docente atuante nos cursos discutiu e levantou as necessidades de mudanças durante aproximadamente três anos. Concomitantemente, o grupo foi trabalhando na elaboração do PPC, a partir das necessidades de adequação reconhecidas, mas nem sempre aceitas unanimemente pelos docentes.

Este novo currículo foi parcialmente flexibilizado em razão de uma série de questões que emergem das necessidades de adequação e adaptação ao perfil do egresso e da premente necessidade de os acadêmicos em formação inicial se envolverem e se responsabilizarem efetivamente pelo processo de formação, por outras palavras, compartilhar o processo de formação.

Entre os principais desafios de dividir a trajetória de formação entre docentes formadores e docentes em formação, destaco a formação do “professor pesquisador” (PESCE, 2012), uma das palavras-chave do currículo, as demais são “leitura, escrita e oralidade”. Este é o profissional que constrói sua identidade no dia a dia, de maneira que o entendimento das identidades vem aliado à “tarefa” (BAUMAN, 2005), conforme venho discutindo.

Para melhor entender a reconfiguração dessas identidades, é interessante destacar que o principal objetivo de flexibilizar o currículo é propiciar aos alunos de Letras a inserção em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Tais projetos são integrados e disponibilizados aos acadêmicos a partir do terceiro ano, por meio das disciplinas de Prática III e Prática IV, e propõem desenvolver

2. Os PPCs dos Cursos de Licenciatura em Letras foram aprovados conforme RESOLUÇÃO CEPE Nº 014, DE 31 DE MARÇO DE 2015; RESOLUÇÃO CEPE Nº 015, DE 31 DE MARÇO DE 2015; e RESOLUÇÃO CEPE Nº 014, DE 31 DE MARÇO DE 2015.

estudos na Educação Básica. Essa inserção propõe aos alunos uma vivência da realidade escolar, de modo que consigam aproximar o conhecimento teórico e prático e expandir as práticas acadêmicas para além dos muros da universidade. Embora essas disciplinas ofertadas por meio de projetos sejam obrigatórias a partir do terceiro ano, os alunos são encorajados a participar de projetos de ensino, pesquisa ou extensão desde o ingresso no curso.

Para viabilizar essa inserção, pode-se estabelecer parcerias institucionais com algumas escolas de Ponta Grossa, de diferentes regiões da cidade, que abarcam diferentes realidades, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla das realidades escolares, de modo que o aluno pode desenvolver maior autonomia para construir seu currículo, participar ativamente da formação acadêmica e da curricular e, concomitantemente, escolher algumas disciplinas em detrimento de outras, optar por participar de projetos integrados sobre determinado assunto, enfim, responsabilizar-se pelas suas escolhas³.

Nessa mesma direção de ressignificar atividades acadêmicas com autonomia e responsabilidade, a carga horária complementar pode deixar de ser cumprida obedecendo a critérios quantitativos e passar a seguir critérios mais qualitativos. Dessa forma, a preocupação deixa de ser a busca por atingir a pontuação exigida para atender às exigências curriculares, uma vez que o acadêmico pode participar, desde o primeiro ano, de atividades que venham ao encontro dos interesses de formação, sejam estes interesses da área de língua materna, línguas estrangeiras, literaturas de língua materna ou estrangeiras, ou

3. Trata-se de um trabalho que o LET já realiza desde a sua criação. Os Cursos de Licenciatura em Letras têm hoje, no corpo docente, egressas que concluíram o Mestrado e desenvolvem projetos de extensão e de pesquisa sobre educação básica desde o primeiro ano da graduação.

ainda, interesses mais voltados para a área pedagógica, ou temas ligados a gênero, raça, etnia, comunidades vulneráveis etc.

Embora não se possa perder de vista que as áreas abalizam e auxiliam na organização das práticas curriculares, as práticas acadêmicas que não ficam restritas à sala de aula e se expandem a projetos de ensino, projetos de pesquisa e projetos de extensão possibilitam construir conhecimentos inter/multi/transdisciplinares.

Essa é uma das razões pelas quais a flexibilização curricular não pode ser vista ou ter uma explicação em si mesma. O seu significado está na relação que se estabelece com o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos. Assim, ela não pode ser entendida como uma modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ela exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do PPC, na perspectiva de um ensino de graduação de qualidade.

Para caminhar em direção a essa qualidade, as demandas da sociedade na qual estão inseridos esses professores pesquisadores em formação e os professores pesquisadores formadores são cruciais e só podem ser abordadas por meio da observação e da vivência cotidiana no tempo e no espaço das práticas sociais, escolares, acadêmicas e culturais. O conjunto dessas práticas associado ao conhecimento teórico pode construir reflexões e conexões mais coerentes com as mencionadas demandas sociais.

Por essas razões, para o professor em formação inicial, reitero que se faz essencial investir na construção da autonomia profissional para tornar-se um professor pesquisador e responsabilizar-se (e compartilhar) efetivamente o processo de formação, entre os quais está o de avaliação. Dito de outra forma, é mister que se

compartilhe de forma mais equânime os deveres inerentes ao processo de formação para que assim os direitos se constituam também nos mesmos termos.

E de que forma o Laboratório de Estudos do Texto (LET) estabelece conexões com esse novo currículo? Quando o Programa de extensão foi criado⁴, a proposta trazia os seguintes objetivos:

destina-se a sediar projetos voltados para áreas de interesse que se relacionam ao trabalho com textos e/ou áreas correlatas. Por meio de atividades de leitura, escrita e análise de textos dos mais diversos gêneros, neste espaço, propomos congregarmos projetos direcionados para a) oferta de cursos e minicursos; b) projetos de pesquisa que desenvolvem também trabalhos de extensão e ensino (basicamente, grupos de estudos que envolvam acadêmicos de iniciação científica); c) projetos que contemplam a formação de professores; d) trabalhos de leitura e de escrita que atendam a demandas de estratos sociais para os quais essas atividades sejam relevantes. O LET busca alicerce no diálogo entre extensão e procedimentos metodológicos que envolvam atividades relacionadas a ensino e pesquisa.⁵

Com o passar do tempo, o desenvolvimento dos trabalhos e as avaliações coletivas periódicas das atividades realizadas das quais a equipe não abre mão, pudemos perceber que, antes de “ofertar” cursos, “contemplar” formação de professores e “atender demandas”, precisamos investir no que Kramer chamou de formação do autoconceito. Em outras palavras, a responsabilidade pela formação acadêmica, profissional e humana é, antes de tudo, de cada pessoa, por isso primeiramente é preciso investir na autoconfiança e na autonomia para traçar os próprios caminhos de formação.

4. Aprovado na UEPG pela Resolução CEPE N.º 217, de 13/12/2007.

5. Esses objetivos permaneceram os mesmos até a terceira edição do Programa.

Nessa mesma direção, é preciso ouvir e aprender a trocar saberes. Conforme discuti em Correa (2017), o conhecimento veiculado, não só mas também nos meios acadêmicos, vem sendo guiado pela “missão colonizadora” (MIGNOLO, 2003) e precisamos considerar os saberes subalternos, desqualificados pelo processo de colonização, que “hoje emergem de toda parte, na periferia dos centros e nos centros das periferias”.

Mesmo diante do modelo colonial, que insiste em protagonizar e perpetuar as práticas sociais diversas, entre as quais as acadêmicas e escolares, os campos de estudo atuais são também campos de embate entre o modelo e as práticas hegemônicas e contra-hegemônicas, as quais são guiadas pela emergência de outras linguagens e, desse embate, emerge a atual cultura do conhecimento acadêmico, cujos modelos estão se vendo obrigados a serem repensados e realocados.

E nesse sentido, o LET já tem uma trajetória que merece atenção, pois, desde a sua criação, acadêmicas e acadêmicos fazem esse percurso desde o primeiro ano da graduação, agregando conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos e buscando observar e entender melhor os “novos modos de interação” e também modos marginalizados de interação. Para dar conta disso, a partir de 2015, temos no LET o “Núcleo de Estudos sobre educação básica”.

É no sentido de se perguntar a que serve o conteúdo que se traz para sala de aula que defendo a chamada formação crítica, como aquela que, ao perguntar “o quê?”, o faz para refletir sobre “O que vou ser/me tornar?” e, assim, o conhecimento faz sentido. Conforme orienta Silva (2010), esta pergunta deveria preceder aquela ao se organizar os currículos, tanto na educação básica

quanto na educação superior. Isso retoma as conexões entre o LET e o PPC dos Cursos de Licenciatura em Letras.

Conhecimentos precisam ser compreendidos, discutidos, apropriados ou desapropriados para assim serem (re)construídos incessantemente, e o diálogo com outras formas de conhecimento é profícuo e deve ser incentivado. Esse é o exercício e o compromisso do intelectual crítico, para retomar os termos de Mey, na epígrafe do texto introdutório deste livro.

Dessa forma, há necessidade de os currículos atenderem às demandas que norteiam a formação inicial de professores de língua(gem) de modo que a qualidade da formação acadêmica melhore as condições de trabalho na educação básica. Em acréscimo, atende-se ao papel da universidade pública, principalmente nos cursos de Licenciatura em Letras, a partir de práticas acadêmicas exercitadas por meio da participação em projetos, não só de ensino e de pesquisa, mas também de extensão.

E, nesse sentido, reafirmo que o LET já tem uma trajetória que se expande e se aprimora como “tarefa”, notadamente, atuando na implantação do novo currículo dos Cursos de Licenciatura em Letras e nas discussões sobre curricularização da extensão.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORREA, D. A. Práticas Linguísticas e ensino de língua: Variáveis Políticas. In: CORREA, D. A. (org.). Política Linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CORREA, D. A. *Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação*. Rev. Bras. Ling. Apl. 2017, vol.17, n.4, pp.641-661.

KRAMER, S. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2013

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais / projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

PESCE, M. K. de. *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos*. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUCSP: São Paulo, 2012.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

UEPG. PPC Letras Português/Espanhol. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2013. Disponível em: < http://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_con/resolucoes/RESUNIV%202013/Resuniv001.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

O CONCEITO DE 'CORRELAÇÃO DE FORÇAS' E SUA APLICAÇÃO NA ANÁLISE DE CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA

Silmara Carneiro e Silva¹

“Todo homem dispõe do direito de arriscar a sua própria vida para conservá-la”

Jean Jaques Rousseau

“As pessoas dormem tranquilamente à noite porque existem homens brutos dispostos a praticar violência em seu nome.”

George Orwell

Entrego minha liberdade; em troca recebo segurança. Esse é o contrato que o indivíduo realizou com o Estado, pondo fim à guerra de todos contra todos. Assim nos ensinou Thomas Hobbes ao justificar a existência de um Estado Absoluto, em face de um homem tido como lobo do próprio homem (HOBBS, 2001).

E quando a segurança prometida não é assegurada? E quando os indivíduos desejam liberdade e segurança ao mesmo tempo? O que fazer? Onde recorrer? Segurança e liberdade andariam de mãos dadas se, e somente se, a figura do 'inimigo social' não existisse mais entre nós. Que não exista o 'inimigo social' entre nós e que esta não seja mais a explicação oficial para nos retirar a liberdade e, por vezes, a nossa própria vida, eis um desejo daqueles que lutam pela verdadeira emancipação do homem. Falamos daquela emancipação que é capaz de tornar o homem livre e seguro, na sua condição de sujeito, e não daquela que lhe assegura segurança apenas na condição de cidadão. Para homens emancipados, não seriam necessários homens brutos

1. Doutora em Serviço Social e Política Social/UEL. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas – Mestrado e Doutorado/UEPG. Coordenadora do Patronato Penitenciário de Ponta Grossa. Atuou por oito anos como Assistente Social no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa/Paraná, com adolescentes privados de liberdade. scsilva@uepg.br

para praticar violência em nosso lugar, pois não haveria 'inimigo social' entre nós.

Enquanto a emancipação do homem mantém-se no horizonte do desejo humano, em alguma medida, a guerra de todos contra todos, de Thomas Hobbes, permanece entre nós. Esta que deveria ter sido superada desde a égide do Estado Moderno² permanece como um fantasma em nossas consciências, quando não, surge manifesta concretamente a um olhar pelas nossas janelas. Nela, os homens denunciam aos berros a violência, a injustiça, a opressão, a miséria, a perda de direitos, a ausência de políticas públicas, o aumento da inflação, a baixa dos salários, a extinção da aposentadora e outras tantas situações que expressam a manutenção de relações humanas que lembram o remoto estado de convivência hobbesiano.

Cadê o Estado? Sob a égide de um Estado de Direito, onde o 'inimigo social' continua à solta no imaginário dos grupos sociais que desejam continuar a dormir tranquilos, o Estado deve cuidar da segurança. Esta foi a promessa não cumprida historicamente pelo Estado Moderno; mas sustentou a natureza de sua própria criação. Continuam tais grupos, sedentos de sono e inebriados pela lógica da cidadania formal a confiar tal responsabilidade ao Estado, como se dele pudessem aflorar novas e competentes formas de administração da violência; como se o enfretamento da violência fosse uma questão de logística e pudesse se resolver com técnicas de administração. E a nossa liberdade? A liberdade continua a ser uma lembrança remota de nossas memórias simbólicas construídas quando, via de regra, nos bancos escolares, conhecemos as hipóteses

2. O Estado Moderno é legitimado social e juridicamente como uma instituição soberana e superior à sociedade. Entretanto, na crítica marxiana ao Estado Moderno, o Estado é visto como uma instituição de garantia dos interesses da classe dominante no capitalismo - a burguesia - que ocupa o Estado e faz dele um comitê executivo de seus negócios.

filosóficas forjadas pelos jusnaturalistas³ e expoentes do contratualismo⁴ para justificar a constituição do Estado Moderno e pôr fim ao conflito entre os homens.

Diante do caos social vivido na contemporaneidade, no qual a violência, o conflito e a insegurança são expressões da fragilização das relações sociais e do padrão formal de cidadania vigentes, o presente ensaio objetiva refletir sobre o uso do conceito de 'correlação de forças' para a análise de contextos de violência, visando a apresentar uma breve reflexão sobre como este conceito pode contribuir para uma análise global de situações em que a violência se concretiza na realidade.

Neste texto se quer destacar que, para além das relações entre indivíduo e Estado, e dos direitos e obrigações a eles inerentes, é necessário desnudar os arquétipos da cidadania moderna, para examinar individual e coletivamente as posições assumidas pelos diferentes sujeitos em disputa na correlação de forças estabelecidas na sociedade, considerando que elas são determinantes para a configuração e dinâmica de tais contextos. Portanto, estudar a correlação de forças estabelecidas entre eles e os equilíbrios instáveis forjados nas diferentes conjunturas é fundamental para a compreensão das múltiplas variáveis em jogo nesse processo, tanto para a sua afirmação, como na formação de resistências.

3. Segundo Costa (2006), o jusnaturalismo é a corrente teórica que buscou explicar racionalmente a origem e a legitimidade do poder do Estado. Esta corrente se destacou na Europa a partir do século XVI e influenciou o pensamento político no ocidente. "A tese central da teoria jusnaturalista é dada pela defesa da ideia de que os homens possuem direitos naturais, anteriores às normas fixadas pelo Estado." (COSTA, 2006, p. 25).

4. Nas interpretações contratualistas elaboradas pelos autores Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean Jaques Rousseau (1712-1778), o Estado é considerado uma instituição que se constitui a partir da construção de um pacto entre os homens, para mediar e/ou regular seus conflitos. Estes autores constroem suas interpretações sobre a necessidade do Estado, com base na tese de que ele nasce a partir da formação de um contrato celebrado entre os homens. A finalidade do referido contrato é garantir a necessária convivência entre os homens a partir de uma dada direção política.

O conceito de correlação de forças foi desenvolvido por Antônio Gramsci, um filósofo e político italiano, atuante na primeira metade do século XX, muito importante para desnudar as sofisticadas manobras do capital para se manter dominante na respectiva época histórica. Esta é a referência teórica que adotamos para desenvolver a presente reflexão. Entretanto, antes de introduzir as ideias do referido autor, vale retomar os ensinamentos de Jean Jaques Rousseau (19--), em sua obra "O Contrato Social". Nela, o autor afirma que "O mais forte nunca é bastante forte para ser sempre senhor, senão transforma sua força em direito e a obediência em dever" (ROUSSEAU, 19--, p. 18). Nesta passagem, verificamos que Rousseau nos oferece subsídios para compreendermos que, numa dada situação histórica em que não haja mudanças na relação de forças estabelecidas entre os sujeitos e que não se verifique certos desequilíbrios na ordem jurídico-política instaurada, pode-se afirmar que tal contexto haverá se convertido numa dada situação histórica de violência e opressão.

No fragmento da obra rousseaneana, podemos verificar um alerta e, ao mesmo tempo, uma crítica determinada à conversão do Direito em um instrumento de dominação. Portanto, converter força em direito e obediência em dever foi e ainda é a condição histórica necessária para se constituir uma sociedade que se divide entre opressores e oprimidos. Em contextos onde a igualdade não é uma realidade, mas uma metáfora do Direito, e o Estado não é senão a expressão do domínio de uma só classe, ou de estratos superiores da classe dominante sobre as demais, direito e dever são meras expressões da manobra denunciada por Rousseau ainda no século XVIII. Tratara-se de uma inferência filosófica que, na materialização da história, contribuiu para elucidar o caminho percorrido pelos homens

na formação e desenvolvimento da sociedade capitalista. Ora, violência e opressão são evidências de uma correlação de forças que é estrutural no capitalismo.

Nas palavras de Max Weber (2007), um dos principais expoentes da sociologia moderna, o Estado é a instituição que detém o monopólio legítimo da violência. Ou seja, o uso da violência é meio para a afirmação da vontade que domina o Estado. Quem ocupa o Estado comanda a utilização da força que se converteu em Direito. Assim, quem não alcança a chancela do Direito do Estado, para exercer legitimamente a violência, fica à mercê do uso desse, que é o instrumento legítimo para conter aqueles, cuja desobediência ousa infringir a lógica do dever. Assim, quanto mais restritas forem as possibilidades de exercício do Direito e da participação no Estado, mais verticalizada é a correlação de forças entre os que exercem o domínio do Direito e aqueles que têm, no dever, a mera expressão de obediência ao dominante.

A violência é um fenômeno multidimensional, que carrega em sua constituição, entre outras, dimensões econômico-políticas e socioculturais. Na sociedade moderna, a violência representa ora a fragilidade, ora a força do Estado de Direito. A ineficácia dos direitos fundamentais (civis, políticos e sociais), por ele assegurados, representa uma das variadas formas dessa fragilidade anunciada historicamente. Embora todos sejam titulares de direitos e obrigações em relação ao Estado, não são todos que usufruem materialmente dos resultados que produzem. Em nome da manutenção da ordem, o uso da violência legítima é convertido em sinal da força do Estado, enquanto instituição autônoma perante seus membros, força essa que, a depender da razão que é utilizada, pode representar, em outra instância, a fragilidade desse mesmo Estado. Há que se

considerar, neste último caso, que o uso da violência por parte do Estado, em face seus membros, pode representar a fragilidade da legitimidade da ordem estabelecida.

Contextos de violência denunciam um padrão de cidadania esgarçado, historicamente, no tempo e no espaço. A posição exercida na sociedade pelo sujeito que se torna alvo das ações violentas do Estado se torna vulnerável, quando não débil, no contexto da produção e reprodução das relações sociais. Não há condições para o gozo pleno do conjunto de seus direitos, num ambiente jurídico e político, e o não cumprimento das obrigações em face do Estado sofre punição exemplar. Não obstante, há, nessas circunstâncias descritas, um rompimento das condições necessárias para que o sujeito seja efetivamente parte ativa das relações de cidadania. Se subtraem dessa relação indivíduo e Estado as condições e as oportunidades imprescindíveis para uma participação ativa de ambos os polos dessa relação, ou seja, não há condição para uma cidadania efetiva.

Nesse processo de fragilização da cidadania, em que o indivíduo, na sua relação com o Estado, via de regra, é coagido a cumprir com suas obrigações, incluindo nisso o uso da violência física, e que, na contrapartida disso, nem sempre o indivíduo encontra meios para fazer valer a eficácia de seus direitos fundamentais, ou seja, daqueles direitos do indivíduo que lhe garantem, formalmente, inclusive não ser lesado pelo próprio Estado, geram-se as condições ideais para o império da violência e da exclusão social. Seja legítima ou não, a violência acaba por se tornar a regra nas relações sociais em contextos históricos como esse. Como consequência, direta ou indireta, a exclusão social passa a ser parte dessa realidade. Aqueles que não possuem condições privadas para a manutenção da sua sobrevivência no contexto da ordem estabelecida

passam a recorrer a estratégias, por vezes, valendo-se do uso da violência, para alcançar os meios de satisfação de suas necessidades e interesses.

O uso da violência, por parte do Estado, seja qual for a sua instância de execução, se social, política e/ou militar, representa que a vontade da classe dominante foi desapontada, ao passo que a expressão de insatisfação da classe dominada é entendida oficialmente como desobediência ao 'Soberano', independente de seu formato. Entender, portanto, as relações entre sociedade e Estado é fundamental para a compreensão da correlação de forças estabelecidas, em suas diferentes dimensões.

No percurso sócio-histórico de luta pela hegemonia no capitalismo, as tensões que emergem da base estrutural⁵ do sistema e que se engendram na superestrutura⁶ reproduzem materialmente o disposto no conceito gramsciano de 'correlação de forças' (COUTINHO, 2011).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a violência, que lhe é estrutural, foi se intensificando na proporção da intensificação do processo de apropriação privada dos bens socialmente construídos. Os altos níveis de desigualdade social tornaram-se, historicamente, fatores determinantes para a manutenção de relações sociais estruturadas violentamente. Diante deste contexto histórico, "[...] as lutas sociais e as mobilizações políticas, em torno das utopias e estratégias igualitárias por direitos, assumiram elevada importância na afirmação da condição de cidadania"

5. Para Karl Marx, a estrutura é formada pelo conjunto das forças produtivas, dos meios de produção e pelas relações de produção. Ou seja, é a base econômica da sociedade. (NETTO E BRAZ, 2011).

6. Segundo Netto e Braz (2011), a superestrutura é um conjunto de instituições e de ideias que se ergue diante da estrutura que compreende fenômenos e processos extra-econômicos. São as instâncias jurídicas, políticas, a ideologia ou formas de consciência social. Em cada modo de produção, as relações entre estrutura e superestrutura assumem características particulares. A articulação entre estrutura e superestrutura, na visão gramsciana, forma um bloco histórico, no qual imperam correlações de forças entre essas diferentes instâncias.

(GUERRA, POCHMANN E SILVA, 2015, p. 16). Instaure-se, historicamente, como condição global do sistema uma correlação de forças que perpassa a estrutura e a superestrutura do sistema capitalista moderno. O conflito social de classe se torna o motor do desenvolvimento das lutas sociais e políticas na modernidade.

Assim, tal como mencionado no início deste texto, o conceito de correlação de forças, cunhado por Antônio Gramsci, inscrito no conjunto de análises teóricas sobre a sociedade moderna capitalista, trata-se de um conceito que, nestes casos, pode se tornar uma ferramenta metodológica de análise para a compreensão de contextos de violência e exclusão, enquanto processos desencadeados pela lógica de estruturação do capitalismo.

Cabe ressaltar que Gramsci desenvolve suas categorias de análise a partir da sociedade italiana, que é uma sociedade típica do 'capitalismo tardio'. (ARICÓ, 1998). Desta forma, seus conceitos são considerados por Aricó (1998) apropriados para entender a dinâmica de outras sociedades em que, tal como na Itália, o capitalismo se desenvolve tardiamente, como é o caso dos países da América Latina, entre eles o Brasil (ARICÓ, 1998).

Para compreender o conceito de correlação de forças, é importante ter em mente que sua aplicação envolve analisar os diferentes momentos que perpassam as esferas da estrutura e da superestrutura (COUTINHO, 2011), momentos estes que, segundo Gramsci (2012), sintetizam-se em relação de forças estruturais, relação de forças políticas e relação de forças militares.

- 1) Uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas. Com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, tem-se os agrupamentos

sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção. [...]

2) O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Este momento, por sua vez, pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifestaram na história até agora. [...]

3) O terceiro momento é o da relação das forças militares, imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta. [...] O desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo. (GRAMSCI, 2012, p. 40).

Note-se a primeira relação: “uma relação de forças sociais”. Nesta, Gramsci (2012) descreve a estrutura do sistema capitalista, na qual cada grupo social exerce uma função. A rigor, poderíamos afirmar que Gramsci estaria aqui tratando da estrutura classista que organiza o sistema capitalista. De um lado, a classe trabalhadora, detentora da mão de obra para o trabalho. De outro, a capitalista, proprietária dos meios de produção. Mas, é importante destacar que Gramsci não se refere ao período de gênese das classes no capitalismo, tampouco restringe sua análise a uma visão polarizada do sistema; os grupos sociais fazem parte das diferentes classes, mas ocupam lugares e posições múltiplas em uma estrutura social complexificada, considerando-se o desenvolvimento do capitalismo até meados do século XX.

O momento seguinte é da relação das forças políticas. Trata-se de considerar que esses diferentes grupos sociais organizados de modo complexificado na estrutura, engendram-se na superestrutura, para disputar seus interesses. Podemos, aqui, retomar as reflexões feitas

por Rousseau, anteriormente analisadas. Os homens, inseridos em grupos sociais distintos, utilizam-se do Direito para fazer valer a sua força, mas é através da política que alçam os meios para equilibrar seus interesses, em face dos demais. Esses equilíbrios poderão elevar a sociedade a níveis mais ou menos elevados de consciência política coletiva, a depender da capacidade do homem em organizar formas de vida capazes de satisfazer as necessidades e interesses humanos. Eis o momento no qual ocorrem os equilíbrios instáveis, proporcionados pela superestrutura política, na ordem do capital, em que um grupo que governa os demais o faz sob o jugo de seus interesses, estes que são apresentados aos demais grupos sociais como interesses universais. O uso da ideologia é, neste momento da correlação de forças, um meio importante para que o grupo dominante se mantenha legitimado pelos demais grupos na sociedade. O interesse particular é convertido em interesse público. O jugo ao dominante se converte em obediência civil.

Já o momento da correlação de forças militar é, segundo Gramsci (2012), decisivo em cada oportunidade concreta. Sua manifestação é de dois graus. O primeiro é o grau técnico militar e o segundo, o momento político militar. (COUTINHO, 2011). Este momento é decisivo para a manutenção do equilíbrio das relações entre dominantes e dominados, ou seja, para a guarda da ordem estabelecida e para enfrentar momentos de resistência da sociedade em relação ao Estado. Enfrentar processos de desobediência civil, grupos sociais rebeldes e insurreições é uma das funções essenciais do momento militar, seja ele técnico e/ou político-militar.

É importante destacar que o uso da força e/ou da violência física por parte do Estado Moderno é parte inerente de seu modo de operar na sociedade capitalista moderna. Nesta, o indivíduo

transfere sua liberdade ao Estado em troca de segurança, mas o faz até o ponto em que o Estado não o invada em suas garantias fundamentais. Ora, quando o Estado assim o faz, está operando com violência e esta violência aplicada não é legítima. Em contextos de violência, importante se faz identificar as estratégias utilizadas pelos grupos sociais em disputa, seja ocupando o Estado ou não.

Os diferentes momentos do processo de correlação de forças, apresentados didaticamente separados por Gramsci, se manifestam entrelaçados na realidade, velados pela ideologia universalizante propagada pelos grupos dominantes que ocupam o Estado, cujo eco alcança os demais grupos sociais arrefecendo, por vezes, as resistências. Coutinho (2011) afirma que, nesses momentos, os diferentes grupos sociais da sociedade civil se mantêm numa tensão permanente. Se forjam em meio a essa tensão 'equilíbrios instáveis', que podem tanto favorecer a ordem vigente como a sua própria superação.

Gramsci (2012, p. 37) afirma que o problema da 'correlação de forças' se constitui o "[...] das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas".

Assim, o esforço por identificar de que modo atuam as relações de forças em um dado contexto histórico é uma tarefa de que os grupos sociais em disputa não podem se furtar, sob pena de ser inócua a sua ação e/ou se adotar as estratégias e as táticas menos propícias.

Buci-Glucksmann (1980) afirma que, numa correlação de forças, tudo depende da oscilação das posições tomadas pelos sujeitos antagônicos e das alianças por eles estabelecidas. Ou seja, tudo depende das articulações e das posições adotadas tanto a

nível estrutural como conjuntural, sem desconsiderar, nesse processo, o grau e a natureza de cada movimento. Em contextos de violência, entender qual é a classe, grupo (s) social (ais) envolvidos; quem são os sujeitos implicados diretamente na violência cometida; quem está por detrás das ocorrências de violências; quem é o beneficiário da ação; em que medida cada um se interessa pelos resultados da violência cometida; quem são os ausentes, pois eles também contam para equilibrar e/ou desequilibrar determinadas correlações; examinar o espaço, o tempo, fazer prognósticos etc. são questões importantes para se desnudar os encadeamentos lógicos e/ou contraditórios pelos quais se desenvolvem os contextos concretos de violência. Quais são as causas? Quais os objetivos em jogo? Quem é o alvo? Este possui relações com os sujeitos autores da violência? De que natureza? O que está em jogo? Quais os meios utilizados? Estas e outras indagações são necessárias à compreensão da formação e desenvolvimento dos contextos de violência.

Nossa aposta neste texto é a de que uma leitura apropriada de contextos de violência perpassa pela identificação e análise de sua manifestação nos momentos distintos de relação de forças, conforme tratados por Gramsci. Assim, a análise terá uma perspectiva global, demarcando-se as forças em presença – os sujeitos, as causas, as estratégias e os interesses envolvidos.

Quando analisamos, por exemplo, contextos de violência em que se identifica a atuação da força militar em face de ações de resistência protagonizadas por grupos sociais específicos, classes de servidores públicos, movimentos sociais etc., em face do Estado e identificamos uma forte atuação da mídia e dos governos para deslegitimar tais ações, a fim de criminalizá-los, vemos, claramente, os

diferentes momentos de correlação de forças tratados por Gramsci (2012), sendo perpassados por um entrelaçamento de atos que expressam concretamente a correlação de forças em presença e os desequilíbrios da ordem. Contextos como esse têm sido presenciados na sociedade brasileira, nos últimos anos, de um modo cada vez mais escancarado. A atuação policial tem sido o modo como os governos em suas três esferas têm resolvido as situações de conflito e resistência no país.

Em verdade, a violência e a tortura com que a polícia tem tradicionalmente tratado as classes populares, longe de se constituírem numa 'distorção' devido ao 'despreparo' do aparelho de repressão, têm uma função eminentemente política — no sentido de contribuir para preservar a hegemonia das classes dominantes e assegurar a participação ilusória das classes médias nos ganhos da organização política baseada nessa repressão. O exercício continuado dessa repressão ilegítima consolida as imagens de segurança de status social das classes médias diante da permanente 'ameaça' que constitui para elas qualquer ampliação das pautas de participação popular. (OLIVEN, 2010, p. 7).

Conforme visto, Oliven (2010) nos apresenta elementos que confirmam, à luz do que dispõe Gramsci (2012), o entrelaçamento dos diferentes momentos da correlação de forças imbricados nos contextos de violência. A classe militar é utilizada com fins políticos para preservação da hegemonia das classes dominantes. A violência ilegítima em face de populares revoltados com a situação de violência estrutural e exclusão social a que são submetidos tem servido de âncora para a manutenção de uma ordem ilusória, na qual a classe média é poupada, ao menos essa é a sua sensação, dos piores efeitos de um governo elitista.

Sentindo-se, ilusoriamente, parte da ordem, a classe média apoia a violência ilegítima diante de qualquer demanda vinda daqueles que se situam mais baixo, do que de onde ela mesma está. O medo de se tornar igual aos populares faz da classe média eterna prisioneira de uma relação de forças na qual somente as elites gozam verdadeiramente de seus resultados materiais concretos. Economia, política e violência, seja ela legítima ou não, andam de mãos dadas numa sociedade em que a desigualdade social é a regra e a justiça, a exceção. Eis o caso do Brasil.

Com esse texto, pretendemos ter apresentado uma reflexão sobre o uso do conceito de correlação de forças em sua aplicação para a análise de diferentes contextos de violência. Neste, demonstramos que a análise das relações entre indivíduo/Estado, grupos sociais/Estado; sociedade/Estado; as relações de cidadania e as relações de produção perfazem muitas das dimensões do fenômeno da violência, senão, a sua própria estrutura na sociedade capitalista moderna. Nesta, as relações de estrutura e de superestrutura compõem os diferentes contextos se tornando substratos importantes para a compreensão das diversas situações em que a violência se torna evidente e/ou está embrenhada pelos imbrólios econômicos, políticos, sociais, culturais e/ou ideológicos que a compõe.

Consideramos, portanto, que o conceito de correlação de forças no sentido tratado por Antônio Gramsci pode ser uma ferramenta a compor os quadros de análise das forças em presença, podendo ser aplicado para desnudar diferentes contextos de violência. Contribuir para o combate de análises restritivas da violência que a interpretam como um fenômeno de raízes periféricas e vinculada às classes populares torna-se uma demanda acadêmica e políti-

ca urgente em épocas que estas classes, cada vez mais, são surrupiadas em seus direitos e transformadas em violadoras da lei e da ordem. Lembrar que a violência é um fenômeno estrutural e possui acento na superestrutura é o contraponto de análise que apresentamos neste texto, com a intenção de subsidiar a aplicação do conceito de correlação de forças para análise de tais contextos.

Referências Bibliográficas

ARICÓ, J. *O Itinerário de Gramsci na América Latina. Estudos de Sociologia*. v. 3, n. 5. 1998. Disponível em: piwik.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/848/705. Acesso em: 20 fev. 2017.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COSTA, L. C. da. *Os impasses do Estado Capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, Ponta Grossa: UEPG, 2006.

COUTINHO, C. N. (org). *O leitor de Gramsci. Escritos escolhidos: 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUERRA, A.; POCHMANN, M.; SILVA, R. A. (org.). *Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2015.

HOBBS, T. *O Leviatã. Tradução de Pietro Nasseti*. São Paulo: editora Martin Cleret, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 7. ed., 2011.

OLIVEN, R. G. *Violência e cultura no Brasil [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010, 94p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 20 fev. 2017.

ROUSSEAU, J. J. *O contrato social*. São Paulo: Editora Escala, [19 -].
WEBER, M. *Ciências e política, duas vocações*. São Paulo: Martin e Claret, 2007.

POSFÁCIO

Taís Regina Güths
Yara Fernanda Novatzki

Quando adentramos no universo acadêmico vislumbrando nos tornarmos professores (as) de línguas, com nossas percepções em muito enviesadas pela trajetória construída dentro das salas de Ensino Fundamental e Médio, cujo currículo compartimentalizado nos faz ver limites/barreiras entre os diversos conhecimentos, deparamo-nos com uma estrutura que, de imediato, não nos faz ir além. Pouca autonomia para construir o próprio saber, com disciplinas previamente estabelecidas, com as mesmas carteiras enfileiradas, com o professor como aquele que detém o saber valorizado, cercados por aquelas quatro paredes que parecem construir e limitar o nosso horizonte.

Mas, nesse espaço em que se dá o ensino, não cabem todos os anseios e angústias daqueles que perceberam que as paredes da sala de aula e os muros da universidade não darão conta de, para sempre, nos proteger da realidade escolar, com seus desafios, suas contradições, sua heterogeneidade – mesmo que essa complexidade fique camuflada em teorias que vislumbram o aluno ideal.

Essa reflexão nos instiga a buscar conhecimentos que vão além dos muros da universidade. Ao percebermos essa necessidade, buscamos caminhos para construir uma formação mais ampla, mais próxima da realidade, mais dinâmica, em que o comprometimento social do aprender e do ensinar passa a ser o fio condutor da nossa atuação como professores (as) em formação.

Esses caminhos nos mostram que a universidade não é - ou não deveria ser - apenas restrita à transmissão de conhecimentos

hegemônicos e canônicos, ela é também a construção do conhecimento, a qual se dá por meio da pesquisa. Contudo, quando esta ocorre de forma distante da realidade, continua por não preencher as lacunas que nós, enquanto sujeitos em formação, buscamos satisfazer.

Talvez, as lacunas comecem a ser preenchidas quando nos deparamos com a extensão, outro eixo que, se articulado ao ensino e à pesquisa, é de fundamental importância para a integração dos conhecimentos. Nessa tentativa de articulação entre os diversos saberes, entre a universidade e a sociedade, é que o Laboratório de Estudos do Texto – LET – surge como um programa de extensão cuja proposta é congrega projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à prática docente e à formação do professor de línguas.

No final de 2017, o LET completou 10 anos. Foram 10 anos de muita aprendizagem no percurso de um caminho ainda não desbravado, na busca por conquistar um espaço em que a tríade universitária se concretize, em que se congregate, construa e compartilhe saberes de forma horizontal com a sociedade, sem assumir um posicionamento hierárquico em meio aos diversos estratos sociais.

Escrever este texto em 1ª pessoa do plural não foi uma escolha aleatória, afinal, nós, enquanto graduandas, mestrandas e, agora, enquanto professoras da educação básica e dos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), construímos nossa trajetória juntamente ao LET, que, ao longo desses anos, foi se consolidando como um espaço que proporciona a todos que dele participam direta ou indiretamente possibilidades de compreender a formação de professores de uma maneira mais comprometida com a realidade social.

Por isso, todos os projetos abarcados por esse programa de extensão têm como característica em comum o fato de levar os

(as) professores (as) em formação a terem contato, desde o início, com realidades de educação formal e não-formal que fornecem subsídios para melhor compreender, expandir e desconstruir as teorias discutidas em sala de aula. Afinal, a formação restrita às aulas da graduação pode encontrar limites em levar os (as) graduandos (as) a perceberem em que medida há um distanciamento entre o que se vê na teoria e o que, de fato, se vê na prática, ou melhor, que nem sempre as teorias darão conta das múltiplas realidades, principalmente quando as sacralizamos, quando as vemos como verdades inquestionáveis e quando não percebemos que a prática – entendida aqui como o contato direto com contextos de ensino – não deveria estar restrita a momentos específicos dos últimos anos de um curso de licenciatura, mas perpassar todo o processo de formação.

Com esse entendimento, as paredes das salas de aula, que pareciam limitar o horizonte, se tornam maleáveis, permitem que os conhecimentos se perpassem e se integrem, tornando fluidas as noções de ensino, de aprendizagem, de língua(gem), de currículo, de formação de professores, partindo então para a necessidade de se tornar um intelectual crítico, o qual se percebe em meio à incompletude, necessitando sempre acrescentar, rever, mudar, adaptar-se diante dos novos modos de interação.

Pensando nisso, este livro concretiza essa trajetória do LET mediante as mais diversas reflexões oriundas de grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de ensino e projetos de extensão que se inseriram em diversos contextos, como educação básica – no ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras –, educação de jovens e adultos, educação não-formal, educação indígena, educação superior, educação em comunidades de imigração e em contextos de socioeducação.

A compilação dos textos que compõem este livro evidencia um passo a mais na visibilidade da articulação entre ensino, pesquisa e

extensão de maneira comprometida e dos resultados que advêm dessa não fragmentação. Nesse sentido, apesar de os textos trazerem abordagens diferentes, terem autoras diferentes, com as mais variadas experiências, têm as mesmas concepções basilares, fazendo ecoar a necessidade de repensar a formação de professores, entendendo-os como protagonistas desse processo.

Retomando a epígrafe inicial que nos provoca a sermos profissionais que não se subscrevem às teorias correntes e às vertentes hegemônicas, buscamos organizar este livro de modo que conceitos indispensáveis para a prática do (a) professor (a) pudessem ser redimensionados, como o conceito de língua, de escrita, de gramática, de universidade, de pesquisa, de ensino, de extensão, até mesmo a própria concepção do que é o processo de formação. Desse modo, com uma dose de pragmática, o entendimento de que não podemos nos ancorar em conceitos sacralizados foi o que norteou a escrita de cada texto.

Assim, cada um dos 12 textos possui a sua marca, sendo o recorte fruto da trajetória individual, de inquietudes advindas da experiência profissional, de contradições encontradas na prática cotidiana como professores (as) e pesquisadores (as), trazendo reflexões pertinentes à formação do professor e pesquisador quando lidos de forma separada. Contudo, como são frutos da participação em um projeto que sempre visa à integração, são redimensionados quando lidos conjuntamente. Há uma constante do começo ao fim do livro que pode ser percebida por aqueles (as) que compartilham essa tarefa que é ser professor (a).

Encerramos este livro certas da incompletude, certas de que o quebra-cabeça sempre precisará de novas peças para serem inseridas e realocadas, certas de que uma década nos proporcionou trilhar caminhos necessários, mas não suficientes, pois são os novos olhares e as novas vozes que farão com que nossa formação seja contínua e infinita.

MUITAS
EDIÇÕES VOZES

