



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
– UFNT CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS À LUZ DA
LINGUÍSTICA APLICADA E DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Araguaína (TO)

2023

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS À LUZ DA
LINGUÍSTICA APLICADA E DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Tese apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT) – Doutorado em Letras, Câmpus Universitário de Araguaína.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada a contextos de formação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

Araguaína (TO)

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B277p Barros, Rosiene Pereira da Costa.

A prática pedagógica no curso de Letras/Português à luz da linguística aplicada e do pensamento complexo. / Rosiene Pereira da Costa Barros. – Araguaína, TO, 2023.

255 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.

Orientador: Maria José de Pinho

1. Universidade.. 2. Escola.. 3. Ensino.. 4. Leitura.. I. Título

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO PENSAMENTO COMPLEXO

Tese foi avaliada e apresentada a UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de Doutora em Letras aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data da aprovação: 19 /09/2023

Certificando a participação dos membros da Banca Examinadora à distância por webconferência, conforme o Art. 57 da Resolução CONSEPE nº 09, de 14 de março de 2018 e Art. 01 da Resolução CONSEPE nº 03, de 25 de março de 2020, a presente Folha de Aprovação segue assinada pela professora e orientadora e presidente Prof^ª. Dr^ª. Maria de José de Pinho.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 MARIA JOSE DE PINHO
Data: 08/03/2024 15:15:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Pinho (PPGL/UFNT/UFT)
Orientadora e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
Data: 08/03/2024 15:36:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
 LILIANE SCARPIN DA SILVA STORNILO
Data: 08/03/2024 16:07:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Liliane Scarpin da Silva Storniolo (UNITINS)
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 09/03/2024 10:23:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Selma Maria Aballa Dias Barbosa (PPGL/UFNT)
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 10/03/2024 12:14:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite (PPGL/UFNT)
Avaliador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, a minha orientadora e aos colegas do grupo de estudo da RIEC, que compartilharam comigo as angústias e alegrias deste percurso de formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada marcada por incertezas, angústias, sentimentos de incapacidade e ansiedade, finalmente a alegria fluiu por conseguir concluir esta tese. Agora, é hora de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, aos que me auxiliaram, incentivaram, sustentaram e me diziam: — “Você conseguirá”! Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus, meu fiel amigo de todos os momentos, sem Ti, certamente, teria ficado pelo caminho, pois foi a fé em Tua presença ao meu lado que me ergueu todas às vezes que pensei que não conseguiria, portanto, cumprir a tese é uma vitória nossa, mas a honra e glória são, Tuas, Senhor!

À minha família, ao meu esposo Adão, ao meu filho Enéas George, à minha filha Amanda, à minha nora Maysa, ao meu genro Wilmison, às minhas netas Evellyn Victória, Isabela e Shofia, e aos meus netos Isaque e Inácio, pela compreensão em relação à minha ausência em alguns momentos, quando estive concentrada em leituras, pesquisa e na produção da escrita. Também sou grata pelo incentivo e confiança.

Aos meus pais, Maria e Valdivino (*in memoriam*), às minhas irmãs e aos meus irmãos, Rosení, Rosângela, Milene, Israel, Janai (*in memoriam*) e Genaldo pelo apoio e crédito a minha capacidade de burlar as dificuldades e chegar ao ponto final.

Às minhas irmãs paternas, Cleofas Torres, Clécia Torres, Rosângela Torres, Ione Barbosa e meu irmão Valdivino Barbosa, guardo vocês em meu coração, embora só conheça, pessoalmente, a Cleofas e a Clécia!

À minha orientadora, Dra. Maria José de Pinho, minha inspiradora, minha companheira nos momentos difíceis. Tua palavra de incentivo, de compreensão ou mesmo de reprovação bastava para fortalecer meu ânimo e renovar as esperanças de dias favoráveis. Professora, muito obrigada!

A todos os colegas do grupo de estudo da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Aprendi muito com todos vocês. A disposição em ajudar reciprocamente sempre foi, ao meu olhar, um gesto diferencial e admirável. Toda minha gratidão a cada um, por me ajudarem a desenrolar as teias das ideias que me impediam de avançar.

À minha amiga e companheira Josseane, ou simplesmente Jô. Nosso socorro presente em todos os momentos para o grupo de estudo RIEC da orientadora Maria José de Pinho. Faltam-me palavras para expressar toda a minha eterna gratidão por tudo que fizestes por mim!

A todos os professores e professoras do doutorado que tive o privilégio de ser aluna: Dra. Luiza Silva, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Selma Aballa, Dra. Ângela Fusa, Dra. Livia Melo, Dra. Carmem Artioli, Dra. Karilleyla Andrade, Dr. Márcio de Melo e Dr. Ademar Vizolli. É de vocês a ação do refletir e refratar de Bakhtin presente em mim, consolidadas pela heteroformação e ecoformação.

À banca examinadora pela generosidade e afeto demonstrado no exame da qualificação, que fez de uma avaliação tão temida em um momento agradável de aprendizado mútuo aperfeiçoasse o arcabouço desta tese. As minhas ex-professoras e ex-professor: Prof^ª. Dr^ª. Liliane Scarpin da Silva Storniolo, Prof^ª. Dr^ª. Selma Maria Aballa Dias Barbosa e ao Prof. Dr. João de Deus Leite pela satisfação evidente nos discursos que me afagou a alma numa empatia própria de mestras e mestre quando vir o desenvolvimento de seus discentes. Compreendo bem esse sentimento de alegria na celebração do outro.

Ao querido Aloísio, secretário do PPGL, pelo apoio e incentivo. Meu despertador do tempo, sempre me colocando a par da impossibilidade de retê-lo. Todos os meses me recordava de que os anos passam rápido e o momento de estar com a tese pronta se aproximava. Tenho consciência da importância e necessidade deste alerta.

À comunidade escolar do Colégio Estadual Conceição Brito, meu conforto, meu lugar, meu local de trabalho, onde prossigo construindo amizades com toda a comunidade escolar. Guardo-a no meu coração.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Porto Nacional, por meio das pessoas à frente da coordenação do Curso de Letras, Corpo Docente e Discente que me acolheram e ajudaram com informações pertinentes para a constituição desta tese.

À Capes, pelo fomento a programas de aperfeiçoamento de Nível Superior, em especial, a pós-graduação stricto sensu que oportuniza a todos, indistintamente, igualdade de acesso e permanência em cursos que conferem alto nível de formação profissional.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, tiveram participação e contribuição com a polinização de saberes e conhecimentos, tornando possível a tessitura dos fios do que é tecido em conjunto potencializando a construção deste trabalho.

Muito, muito obrigada!

EPÍGRAFE

"A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade".

Edgar Morin

RESUMO

Apresentamos nesta tese a pesquisa de doutorado desenvolvida em torno da prática pedagógica de professores(as) do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Câmpus de Porto Nacional. O objetivo geral da pesquisa é compreender as práticas pedagógicas e as interfaces da formação de professores em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as possíveis projeções de implicação para o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de textos nos anos finais do ensino fundamental (EF). Os objetivos específicos consistiram em i) analisar o modo como a relação entre teoria e prática é apreendida no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), buscando pensar se, a depender da perspectiva das disciplinas, essa relação se acentuaria ou não; ii) identificar como os professores(as) formadores, participantes da pesquisa, ao planejarem e ao executarem as aulas, abordam ou não a relação entre teoria e prática, já vislumbrando o espaço de sala de aula da educação básica e iii) problematizar os pontos de didatização dos saberes apreendidos a partir do material analisado na tese, propondo decorrências metodológicas à luz do pensamento complexo e nos pressupostos da linguística aplicada. Com foco nesses objetivos procuramos responder à pergunta: - Quais fatores da prática pedagógica do curso de Letras de Porto Nacional podem (des)favorecer o processo de ensino e aprendizagem de leitura e compreensão textual em turmas da 2ª fase do ensino fundamental? A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com ênfase num estudo de caso introduzida no campo da Língua Aplicada (LA) e ancorada na perspectiva do pensamento complexo. As ferramentas metodológicas foram: análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante. Nesse decurso entrevistamos docentes de Letras e observamos suas práticas pedagógicas em sala de aula. No processo de tabulação e de análise de dados, elegemos a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2011), não perdendo de vista a articulação de nosso arcabouço teórico às técnicas da AC. Para esta produção tomamos como referenciais autores(as) da área de ensino de Língua Portuguesa, da Educação e das teorias que deram embasamento teórico a esta tese, a saber: Bagno (2001, 2008), Fuza (2011, 2018), Celani (1998, 2008), Kleiman (1999, 2002, 2007), Moita Lopes (1996, 2006), Pimenta (1999, 2009), , Marcuschi (2008), Freire (1996), Morin (1989, 1990, 1996, 1999, 2000, 2003, 2007b, 2010, 2011), Moraes (2008, 2011, 2015, 2019), dentre outros. Os resultados nos permitiram inferir que a prática pedagógica no contexto de formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa – Curso de Letras à luz do pensamento complexo e da LA demonstraram que o processo formativo com ênfase no ensino, na aprendizagem de leitura e compreensão textual nos anos finais do EF emprega a metodologia interdisciplinar e também evidencia a transdisciplinar. Essa condição facilita a compreensão do que é tecido junto no fazer pedagógico pela indissociabilidade do ser, do conhecer e do fazer em suas relações consigo, com o outro e com o meio ambiente.

Palavras-chave: Universidade. Escola. Ensino. Leitura. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this thesis, we present doctoral research developed around the pedagogical practice of teachers of the Literature course at the Federal University of Tocantins (UFT) at Porto Nacional Campus. The general objective of the research is understand the pedagogical practices and interfaces of teacher training in Literature at Federal University of Tocantins (UFT) and the possible implications perspectives for teaching and learning to read and interpret texts in the final years of fundamental teaching (FT). The specific objectives consisted of i) analyzing the way in which the relationship between theory and practice is understood within the scope of the Pedagogical Project Course (PPC), seeking to think whether, depending on the perspective of the disciplines, this relationship would be accentuated or not; ii) identify how teacher trainers, participants in the research, when planning and executing classes, address or not the relationship between theory and practice, already envisioning the basic education classroom space and iii) problematize the points of didacticization of the knowledge learned from the material investigate in the thesis, proposing methodological consequences in the light of complex thinking and our assumptions of applied linguistics. Focusing on these objectives, we seek to answer the question: - What factors in the pedagogical practice of Porto Nacional Literature course can (dis)favor the process of teaching and learning reading and textual comprehension in classes in the 2nd phase of elementary school? The methodology used is of a qualitative approach and exploratory in nature, with an emphasis on a case study applied in the field of Applied Linguistics (AL) and anchored in the perspective of complex thinking. The methodological tools were: document analysis, semi-structured interview and participant observation. In this course, we interviewed Literature teachers and observed their pedagogical practices in the classroom. In the data tabulation and analysis process, we chose Content Analysis (CA), by Bardin (2011), without losing sight of the articulation of our theoretical framework with CA techniques. For this production, we took as references authors from the area of teaching Portuguese Language, Education and the theories that gave theoretical basis to this thesis, namely: Bagno (2001, 2008), Fuza (2011, 2018), Celani (1998, 2008), Kleiman (1999, 2002, 2007), Moita Lopes (1996, 2006), Pimenta (1999, 2009),), Marcuschi (2008), Freire (1996), Morin (1989, 1990, 1996, 1999), 2000, 2003, 2007b, 2010, 2011), Moraes (2008, 2011, 2015, 2019), among others. The results allowed us to infer that the pedagogical practice in the context of initial training of Portuguese Language teachers – Literature Course in the light of complex thinking and AL demonstrated that the training process with an emphasis on teaching, learning to read and understand text in the final years of PE employs interdisciplinary methodology and also highlights transdisciplinary methodology. This condition facilitates the understanding of what is woven together in pedagogical practice due to the inseparability of being, knowing and doing in their relationships with oneself, with others and with the environment.

Keywords: University. School. Teaching. Reading. Learning.

ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Área frontal da UFT de Porto Nacional

Figura 2 – Princípios do pensamento complexo

Figura 3 – Elementos da prática pedagógica do professor

Figura 4 – Tripé de formação do professor

Figura 5 – Multidimensionalidade da formação docente

Figura 6 – Enunciado

Figura 7 – Estatuto de unidade real de comunicação discursiva

Gráfico 1 – Aulas remotas

Gráfico 2 – Aulas presenciais

Tabela 1 – Estrutura curricular do curso de Letras

Tabela 2 – Alunos matriculados no Curso de Letras (2018-2022)

Tabela 3 – Corpo docente do Curso de Letras

Tabela 4 – Participantes da pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa de análise de conteúdo de Bardin

Quadro 2 – Concepções pedagógicas contemporâneas

Quadro 3 – Termos da formação continuada no Brasil

Quadro 4 – Concepções de linguagem

Quadro 5 – Comparação entre tipo e gênero textual

Quadro 6 – Proposta Didática para o ensino de Língua Portuguesa

Quadro 7 – TCC de Licenciadas em Letras em 2017

Quadro 8 – PCC diluídas em componentes curriculares

Quadro 9 – Temas e categorias de análise

SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ALAB	Associação de Linguística Aplicada Brasileira
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior
CECLLA	Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes
CF	Constituição Federal
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares/
EB	Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GIE	Grupo de Interesse Especial
IES	Instituição de Educação Superior
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Pós-Graduados em LA ao Ensino de Línguas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LP4	Linha de Pesquisa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCCS	Plano de Cargos, Carreira e Salários
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação de Línguas e Literatura
PPC	Plano Pedagógico do Curso

PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROEB	Professor da Educação Básica
PRONO	Professor Normalista
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNC	Sistema Nervoso Central
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.	17
1.1	Memorial da pesquisadora: em busca do sentido da vida.	23
1.2	Justificativa do itinerante	27
2	CONSTRUTO DA PESQUISA.	29
2.1	Do ponto de vista da sua natureza e de seus objetivos.	29
2.2	Do ponto de vista da forma de abordagem do problema.	30
2.3	Das técnicas e dos procedimentos.	30
2.4	Lócus da Pesquisa.	33
2.5	Participantes da pesquisa.	35
2.6	Análise dos dados.	36
2.7	Procedimentos utilizados no tratamento dos dados.	37
3	AS TEORIAS NO ENSINO DE LP: PARADIGMA CARTESIANO E PENSAMENTO COMPLEXO.	39
3.1	Da metáfora da palavra de Freire e do tecido junto de Morin: alusão à leitura na escola.	39
3.2	O conceito de paradigma.	43
3.3	O nascimento do paradigma tradicional.	45
3.4	O paradigma tradicional e as práticas pedagógicas de professores(as) de Língua Materna.	48
3.5	O paradigma emergente: caminho para a mudança.	51
3.6	O pensamento complexo e seus princípios-guia.	52
3.6.1	O surgimento: multi, pluri, inter e transdisciplinar.	62
3.6.2	Rumo a transdisciplinaridade	69
3.7	O pensamento complexo e a LA: diálogos teóricos possíveis.	73
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): DESAFIOS E DILEMAS DOS CONTEXTOS FORMATIVOS FOCO NO CURSO DE LETRAS – LP	76
4.1	Contexto formativo: universidade	77
4.1.1	A escola de educação básica.	79
4.1.2	A pandemia da covid-19 desvelando a fragilidade do sistema educacional.	81
4.2.1	Outros desafios e dilemas da universidade e da escola.	83
4.2	O professor de Letras – LP: formação, desafios e perspectivas.	85
4.3	A prática pedagógica na demanda do ensino e da aprendizagem.	89

4.4	Protagonistas e cenários: ensino e aprendizagem em ação.	97
4.5	A formação de professores(as) e os dilemas da profissão.	100
4.5.1	A formação inicial e continuada de professores(as).	100
4.5.2	Plano de cargos e salários e professores(as).	108
4.5.3	Condições de trabalho dos professores(as).....	112
4.6	A formação do professor à luz do tripé: auto, hetero e ecoformação.	115
4.7	A multidimensionalidade dos saberes docentes.	118
5	A LINGUAGEM FAZ ABERTURA AO ITINERANTE	123
5.1	Conceituando os termos modernidade/moderno e pós-moderno	123
5.1.1	A passagem de uma visão moderna de mundo para a pós-moderna	126
5.2	Síntese do percurso da LA no Brasil	129
5.3	A indagação sobre o que é LA permanece sem respostas?.	131
5.4	Língua, linguagem e enunciação.	133
5.5	Enunciado: o todo e partes constitutivas.	138
5.6	O texto e a diversidade de gêneros.	145
5.7	Ênfase nas concepções de leitura e de leitor	149
6	REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL.	153
6.1	Revisão de literatura: em pauta a formação inicial de professores(as)	153
6.2	A formação de professores(as) em documento oficial – PPC de Letras	160
7	CONTEXTUALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	172
7.1	Aspectos investigados da entrevista.	174
7.1.1	Dicotomia entre teoria e prática.....	174
7.1.2	Dificuldades e desafios no contexto da formação de professores de LP.....	178
7.1.3	Fatores indicadores das dificuldades da LP.....	182
7.1.4	Contribuição didático-pedagógica para apreensão dos sentidos linguísticos nos textos.....	186
7.1.5	Elementos da prática didático-pedagógica direcionados ao EF	189
7.2	Sistematização dos dados.	193
7.2.1	Dicotomia teoria/prática	193
7.2.1.1	<i>Preparação para o contexto (reinvenção profissional)</i>	193
7.2.1.2	<i>Desenvolvimento intelectual (formação contínua do professor)</i>	194
7.2.1.3	<i>Equilíbrio teoria e prática (associar teoria e prática)</i>	195
7.2.2	Dificuldades e desafios.....	197
7.2.2.1	<i>Ensino básico precário (discentes)</i>	197

7.2.2.2	<i>Transformar o futuro professor em leitor.....</i>	198
7.2.2.3	<i>Pouco tempo para a formação/jornada de trabalho associada aos estudos.</i>	199
7.2.3	Identificação de fatores determinantes.	200
7.2.3.1	<i>Educação Básica precária.....</i>	200
7.2.3.2	<i>Formação inicial precária.....</i>	202
7.2.3.3	<i>Ausência de atividades complementares e de currículo para a formação integral e humana.</i>	203
7.2.4	Contribuição didático-pedagógica para apreensão dos sentidos linguísticos.....	204
7.2.4.1	<i>A metodologia das aulas na universidade como exemplo para os professores em formação.</i>	204
7.2.4.2	<i>Textos relacionados à prática dos professores(as) em formação.</i>	206
7.2.4.3	<i>Trabalho com temas emergentes.</i>	207
7.2.5	Elementos da prática didático-pedagógica direcionados ao EF	208
7.2.5.1	<i>Produção de textos com foco na comunicação e não na gramática.</i>	208
7.2.5.2	<i>Ensino de leitura de textos literários com foco no despertar pelo gosto da leitura e escrita.....</i>	209
7.2.5.3	<i>Foco nos significados da linguagem.</i>	210
7.3	Síntese dos resultados.....	211
8	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DA TESE	221
	REFERÊNCIAS.	227
	APÊNDICE A – Perguntas da entrevista.....	238
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	239
	APÊNDICE C – Transcrição das respostas da entrevista.	242
	ANEXO A – Link: PPC de Letras/LP e respectivas literaturas.....	251
	ANEXO B – Parecer do Conselho de Ética.....	252

1 INTRODUÇÃO

A princípio, é interessante enfatizar que o estudo, a pesquisa e demais estratégias que constituíram a produção desta tese foram sustentadas e entrelaçadas nas concepções do pensamento complexo e da Linguística Aplicada. Sendo assim, cada capítulo, parte desse todo (tese), está sob a mira dessas perspectivas científicas, dada a impossibilidade de demarcar fronteiras em uma temática que circunda contextos complexos como se o uno comportasse o múltiplo, numa espécie de unidade na diversidade.

Nesse sentido, reforçamos o entendimento de que a prática pedagógica (objeto em foco) é uma atividade que engloba distintos atos que estão conectados a diversas variáveis, portanto, a pesquisa delineada agrega à formação de professores(as), aos contextos formativos, às concepções pedagógicas, aos conceitos de ensino e de aprendizagem bem como aos sujeitos que constituem os espaços formativos (escola/universidade). Nessa conjuntura entretecida pela Linguística Aplicada evidenciamos a realidade educacional que assim, como a realidade do mundo, é multidimensional e metódica em que tudo está interligado.

A era digital em que as comunicações nas mídias digitais conectadas em rede transmitem, de modo sincrônico, informações dos fenômenos e notícias que ocorrem no mundo sinaliza essa interligação. Tornando possível a velocidade entre os eventos e suas propagações, sem distinções que delimitem o local do global. Desse modo, acreditamos que estas demonstrações prenunciam a passagem da visão hegemônica Moderna para a Pós-Moderna. É nítida a evolução tecnológica, que se aperfeiçoa e progride a todo o momento. Esse fator favorece outras áreas do conhecimento humano como, por exemplo, a medicina, a agricultura, a construção civil, o extrativismo vegetal e mineral. As inovações tecnológicas influenciam todas as áreas de atividade humana.

Diante deste progresso oriundo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) percebemos que a ciência avança acelerada, mas a grande maioria dos seres humanos segue lentamente a vida em sua multidimensionalidade fragmentada. Sendo assim, essa maioria, que pertence à classe dos menos favorecidos socioeconomicamente está à mercê dos benefícios que as políticas públicas oferecem, isto é, os pobres só podem ser o que as políticas públicas lhes oportunizam ser. Então, comparando as raras mentes criativas e privilegiadas (cientistas, intelectuais) à frente do progresso científico e as instituições de formação (escolas, universidades) evidenciamos que há uma contradição que nos leva a questionar o porquê do sistema educacional não ter seguido o compasso do desenvolvimento tecnológico, em especial, tratando-se das instituições públicas de ensino.

Em geral, a universidade e a escola pública sofrem com a precariedade de recursos, assim, há necessidade de que sejam criadas políticas públicas e currículos que demonstrem coerências com o progresso social¹ para fortalecer o ensino e a aprendizagem nessas instituições, a fim de aproximar, senão igualar ao patamar evolutivo da sociedade. Se a universidade e a escola são centros de formação dos indivíduos para atuarem na sociedade, não deveria ficar atrás do processo de crescimento intelectual e tecnológico vigente. Essa disparidade entre as instâncias educacionais e a sociedade é perceptível na escola, mediante as dificuldades dos discentes nos processos de leitura e compreensão de textos, de acordo com os dados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Vale ressaltar que a escola e a universidade sendo instâncias representativas do governo nas esferas municipal, estadual e federal são revestidas de poder, portanto, têm a incumbência de prepararem os indivíduos para o desenvolvimento social idealizado pela classe dominante. Sendo assim, entendemos que os ambientes de formação são constituídos e atravessados pelo poder político que propicia o progresso social. Logo, é natural que a evolução do conhecimento científico que se inova e emerge constantemente nos diversos setores da sociedade seja estendida paralelamente aos contextos formativos.

E, assim, partimos da tese que a dificuldade que envolve o ensino, a aprendizagem e a compreensão textual em turmas da 2ª fase do ensino fundamental (EF), demonstrada pelas avaliações externas SAEB e PISA, seja uma consequência da prática pedagógica da formação inicial de professores(as) de Letras/Português. Nesse pressuposto, supomos que a práxis docente na universidade ainda se efetive conforme a concepção da ciência do pensamento cartesiano, que não é suficiente para atender as exigências planetária contemporâneas. E por isso não motiva o aprendizado dos estudantes na escola nem na universidade.

A partir desse pensamento nos comprometemos a pesquisar a prática pedagógica da formação inicial de professores(as) de Letras/LP, buscando evidências da articulação teoria e prática mediante análise do PPC que regulamenta e orienta a organização didática-pedagógica do curso. Para tanto, observamos a relação pertinente entre as diretrizes indicadas nesse documento no que diz respeito à concepção teórico-metodológica e a práxis docente em sala

¹Compreende a capacidade que uma sociedade possui de atender as necessidades básicas de seus cidadãos, ou seja, significa melhorias nas condições de vida das pessoas definidas como desejáveis. Segundo Porter et al (2014), o progresso social se estrutura em três dimensões: necessidades básicas (nutrição e cuidados médicos, água e saneamento, moradia e segurança pessoal), fundamentos de bem-estar (acesso ao Conhecimento básico, acesso a Informação e Comunicação, saúde e bem-estar, sustentabilidade dos Ecossistemas) e oportunidades (direitos individuais, liberdade e escolhas individuais, tolerância e inclusão, acesso à Educação Superior). Disponível em: file:///E:/DOCUMENTOS%20USUARIO/Downloads/2365-Texto%20do%20artigo-7536-1-10-20210312%20(1).pdf /Acesso em: 13/07/2023.

de aula na universidade para responder a indagação que faz abertura a caminhada ora empreendida num diálogo recursivo circular do fazer pedagógico da escola à universidade.

Nesse sentido, efetivou-se a pesquisa na formação inicial de professores(as) em Letras/Português, a partir da representação de docentes dessa licenciatura no contexto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, o itinerante buscou resposta para a seguinte questão de pesquisa: Quais fatores da prática pedagógica do curso de Letras de Porto nacional podem contribuir ou implicar dificuldades para o ensino, a aprendizagem e a compreensão textual em turmas da 2ª fase do ensino fundamental (EF)?

O objetivo geral da pesquisa é **compreender** as práticas pedagógicas e as interfaces da formação de professores em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as possíveis projeções de implicação para o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de textos nas séries finais do ensino fundamental.

Os objetivos específicos se concentraram em: i) **analisar** o modo como a relação entre teoria e prática é vista, em termos de aplicação na prática pedagógica, no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); ii) **identificar** como os professores(as) formadores participantes da pesquisa, ao planejarem e ao executarem as aulas, abordam ou não a relação entre teoria e prática, já vislumbrando o espaço de sala de aula da educação básica e iii) **problematizar** os pontos de didatização dos saberes apreendidos a partir do material analisado na tese, propondo decorrências metodológicas à luz do pensamento complexo e nos pressupostos da Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada, doravante LA, tem como objeto de estudo a prática social da linguagem, no contexto de aprendizagem da língua portuguesa (LP) – língua materna (LM) ou em outros contextos em que se aborde o uso da linguagem. A LA sugere que o ensino generalizado de uma LM deve começar com a valorização da língua falada, pois é uma língua que as pessoas aprendem na infância. Todavia, não podemos ignorar os desenvolvimentos linguísticos em sala de aula e conviver com a noção tradicional de gramática, abaixo do âmbito da linguagem escrita.

Os documentos oficiais norteadores do ensino de LP estruturam esta língua do seguinte modo: leitura e compreensão, história literária, gramática e produção escrita. Essa fragmentação não colabora para a reflexão sobre a linguagem, uma vez que as atividades realizadas em diferentes momentos desfavorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já enfatizaram que o ensino de gramática não deve ser desarticulado da leitura e da produção de textos, já que estes

configuram a totalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente que embasam os currículos da EB, reafirma o ensino da gramática contextualizada a partir de gêneros textuais diversos. Dessa forma, os estudos gramaticais serão desenvolvidos de forma a ampliar a capacidade comunicativa do aluno.

O papel do professor de LP não é fazer com que os alunos aprendam uma única variante da língua, mas levá-los a ampliar seus conhecimentos com variações e níveis regionais, outro grau de formalidade no uso dessa língua. Os professores(as) devem partir da produção e recepção de textos de variedades linguísticas, utilizando o contexto em sua aplicação.

A LA mostra que o ensino amplo de LP deve partir da valorização da língua falada, que é a modalidade de língua que as pessoas aprendem naturalmente desde a infância e que está em constante mutação. Não podemos mais desconsiderar as evoluções linguísticas na sala de aula e viver na concepção da gramática tradicional, sob o domínio da língua escrita. É importante mostrar que a língua falada possui especificidades que precisam ser trabalhadas.

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um problema que se mantém ao longo dos anos, mas que configurada sob o enfoque da LA e do pensamento complexo, nas quais se assentarão a formação inicial de professores(as) de LP podendo surtir efeitos proveitosos nas implicações didáticas que se buscam alterações. E tais perspectivas teóricas podem contribuir para superarmos as dificuldades que permeiam a prática pedagógica no contexto de formação e projetar melhorias na leitura e interpretação de textos na escola em turmas da 2ª fase do EF.

O fator que provavelmente poderá marcar diferenças sob as perspectivas epistemológicas em foco, frente há tantas outras precedentes seja a percepção de que a formação de professores(as) de LP para a EB tenha ultrapassado a visão fragmentária e reducionista do conhecimento da ciência moderna e se encontra assentada em uma tendência pós-moderna em que os sujeitos e suas ações, mediante a linguagem, promovem a interação humana que reflete nas mudanças previstas quanto às reformas: de pensamento, paradigmática e de ensino, ultrapassando o mundo das ideias e fomentando a formação intelectual das futuras gerações.

Nestes pressupostos, investigamos a prática pedagógica (objeto pesquisado) de professores(as) do curso de Letras/UFT/Porto Nacional, cujos sujeitos foram docentes formadores(as), no contexto da universidade, mediante interação (comunicação), intervenções (entorno do sujeito) e informações privadas (informações). A metodologia empregada consistiu numa abordagem qualitativa de cunho exploratório, inserida no campo da LA e

ancorada sob a ótica do pensamento complexo.

Os instrumentos técnicos foram operacionalizados por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante em um estudo de caso. Na etapa de procedimento de análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo. A sequência das análises obedeceu a seguinte ordem: leitura e compreensão dos documentos oficiais sobre o curso de Letras, entrevistas (perguntas, articulação da temática, codificação dos dados e resultados), além de notas do diário de campo da observação participante, em que observamos a prática pedagógica de professoras de curso de Letras/Português, a fim de ampliar o olhar referente ao problema pesquisado em foco que pode se revelar (des)favorável nos ambientes de formação, escola e universidade.

Diante desses pressupostos, procuramos compreender se o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da universidade, de fato, implica diretamente na escola, posto que abarcam as orientações teórico-metodológicas no ensino e na aprendizagem da EB. Logo, tal investigação buscou se inserir na complexidade e multidimensionalidade humana. Para tanto, foi direcionado um olhar multirreferencial para os sujeitos e o objeto de pesquisa. Na intenção de conseguir atingir os objetivos, anteriormente levantados, elaboramos esta tese composta pelas seguintes partes:

A primeira parte da tese é esta, denominada de Introdução. Aqui, trazemos um retrato sintético de todo o caminho trilhado. Partindo do problema até chegarmos às conclusões que respondem à pergunta de pesquisa em torno da temática da formação inicial de professores(as) de Letras – Língua Portuguesa com foco na prática docente formadora e suas implicações na 2ª fase do EF na escola.

A segunda parte intitulada: *Construtos da pesquisa: caminhos e possibilidades*, traz a construção teórico-metodológica da pesquisa realizada. Na qual demonstra o itinerante investigativo, descrevendo as etapas, os procedimentos e todo o percurso realizado até a conclusão dessa tese que enfoca a formação de professores(as) de LP, inserida na macro área da LA. Neste trabalho, investigamos a prática pedagógica docente a fim de detectar fatores que possam contribuir ou não para o ensino, a aprendizagem e a compreensão de textos na escola enriquecida pelo viés do pensamento complexo.

A terceira parte com o título: *As teorias científicas no ensino de Língua Portuguesa: o Pensamento Cartesiano e o Pensamento Complexo*, aqui o enfoque se volta para uma das bases teóricas que dá sustentação a esta tese, uma vez que a complexidade é a epistemologia que nutre ou deveria nutrir os processos de ensino e aprendizagem nos contextos da escola à universidade e vice-versa, pois essa epistemologia é vista nos dias contemporâneos como a

teoria que contém princípios capazes de explicar a realidade educacional, principalmente de responder as demandas deste todo complexo da escola/universidade e da sociedade deste século XXI.

A quarta parte retrata a principal temática desta tese sob o título: *A formação de professores(as): desafios e dilemas dos contextos formativos, foco no curso de Letras/LP*, na qual se trouxe à tona os desafios e dificuldades que enfrentam os docentes nos processos de formação inicial e/ou continuada e, em especial, destaca-se a ambiência da práxis de professores(as) de Língua Portuguesa na universidade com a pretensão de reconhecer seus reflexos no ensino e na aprendizagem de leitura e interpretação textual nos anos finais do Ensino Fundamental na escola.

A quinta parte trata da: *A linguagem faz abertura ao itinerante*, apresenta-se o alicerce teórico que aborda problemas relacionados a linguagem em contexto social. O macrocampo LA extrai o cerne das essencialidades que constitui este trabalho sobre a língua(gem) como código verbal, seja oral, seja escrito para a comunicação entre os falantes de uma comunidade linguística. Nesse contexto, percorremos os tópicos próprios da LA, priorizando a linguagem em uso, ênfase essencial desta tese, além dos aspectos concernentes ao problema tratado nesta pesquisa.

A sexta parte com o título: *Revisão de Literatura e análise documental – PPC de Letras com ênfase na prática pedagógica docente* enfatiza a literatura que versa sobre a temática em discussão na tese como ponto de partida para se buscar avanços e/ou novas perspectivas da formação inicial de professores (as) de LP, consubstanciada por informações bibliográficas, documentais, além de outras registradas no diário de campo durante a observação participante na universidade.

Na sétima parte temos: *A contextualização e sistematização dos dados*, destacamos o processamento dos dados coletados com ênfase nas categorias de análises e exposição de corpus da investigação documental, da observação participante e da entrevista das professoras formadoras do Curso de Letras do Câmpus da UFT de Porto Nacional/TO. Em que se discorreu as impressões e implicações da ação pedagógica na formação inicial de professores(as) de LP e seus possíveis reflexos que (des)favorecem o ensino e a aprendizagem de leitura na escola.

E para finalizar o percurso, tecemos na oitava parte as: *Considerações finais provisórias da tese*, na qual fazemos uma sucinta análise da caminhada que realizamos e os resultados colhidos, em meio a fatos inesperados, acasos e atalhos que nos impôs o tortuoso itinerante. Ao mesmo tempo, reconhecemos a grandeza e a importância do caminho percorrido, pois, agora, mais do que antes estamos conscientes que vivemos na incerteza e tudo é provisório e híbrido nos contextos da vida humana pela complexidade do viver.

1.1 Memorial da pesquisadora: em busca do sentido da vida

“A vida não é, a vida está sendo”, afirmou Paulo Freire. A vida é um processo permeado de obstáculos e superação. A minha² vida não é exceção desta realidade. Apesar de o rei Salomão sustentar no livro bíblico de Eclesiastes que na vida nada faz sentido, que todo fazer humano é “como correr atrás do vento”. Nesse pressuposto, posso dizer que as dificuldades impostas pelo exercício de viver não me impediram de perseguir os sonhos que dariam sentido a minha existência.

O mestrado profissional em Letras, concluído em 2016, foi o início do trajeto que me conduziria a um conhecimento da ontologia humana, conforme ressalta a epistemologia do pensamento complexo, de Edgar Morin. Na tessitura da vida, diante das ações que ocorrem entre mim, o outro e o meio ambiente, encontrei o "sentido para minha vida", com certeza, nas leituras diárias, insistentes e, também, nas discussões com meus pares, intermediadas pela nossa orientadora, a Professora Dra. Maria José de Pinho, durante os encontros do grupo de estudo da RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas).

Antes de mais nada, farei uma análise do meu percurso escolar. Além disso, abordarei os fatos que marcaram a minha trajetória desde que me percebi neste mundo. Começo a partir do ensino fundamental para demonstrar que o desejo de ser professora não surgiu repentinamente. Ele foi alimentado bastante na infância e se tornou real quando praticamente já teria sido descartado.

Ser professora não estava mais em meus planos, pois o tempo passou rápido e levou consigo as pretensões que eram aparentemente infrutíferas, idealizações, paixões e amores. O tempo modifica o nosso ser conforme o movimento dinâmico do mundo. Compreendo que o ser humano é protagonista de sua história, e, como tal, o responsável por todas as transformações que ocorrem no percurso de sua vida.

A oportunidade do primeiro emprego formal, aos dezenove anos, reativou em mim, o desejo de ser professora, mesmo sem nenhuma noção do caminho a percorrer, pois ser professora é uma tarefa árdua, embora extremamente gratificante. Por essa razão, afirmo que sou uma profissional realizada e muito feliz por esta escolha. Sinto um prazer imenso com o “fazer docente”. É uma felicidade inexplicável, é uma verdadeira paixão pelo ato de ensinar.

Neste contexto, meus pais eram trabalhadores rurais, logo, morávamos na zona rural.

²No memorial, é empregada a 1ª pessoa do singular por si tratar de parte da história de vida da autora.

Devido à distância da cidade e à pobreza, o meu ingresso à escola foi retardado. Então, quando iniciei a primeira série, já estava prestes a completar 9 anos e a minha vida escolar foi prejudicada pelo ambiente social distinto de minha vivência, e principalmente, pela dificuldade de aprendizagem da escrita. Contudo, no processo de leitura, encontrei facilidade em decodificar as palavras, o que não equivaleria à aquisição da leitura crítica, apenas a capacidade de ler mecanicamente os enunciados.

Curvei a educação básica (EB) toda em escola pública. Durante o ensino fundamental II, segui o padrão da primeira fase do fundamental I, e apenas, melhorei a fluência na leitura. Naquela época, o ensino consistia em cópias de conteúdo e na memorização de longos questionários. Não havia distribuição gratuita do livro didático e os recursos disponibilizados aos discentes eram um quadro negro, giz e o professor, que buscava a todo custo transferir seus conhecimentos.

O percurso do ensino médio não diferiu quanto ao processo de aprendizagem, pois o ensino seguia a metodologia tradicional. Concluí dois cursos profissionalizantes de nível médio: - Técnico em Contabilidade (1988) e Técnico em Magistério (1992). Também curvei duas graduações: Normal Superior (2004) e Letras — Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas (2010), ambas na modalidade Educação à Distância (EaD) telepresencial. A graduação Normal Superior foi ministrada na cidade de Nova Rosalândia (a 20 km de Fátima, onde resido) de segunda a sexta-feira. O curso de Letras, concluí em minha cidade de origem, assistindo a apenas uma aula semanal.

Além disso, curvei duas pós-graduações *Latu Sensu*. A primeira em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (2004) e a segunda em Língua Portuguesa e Literatura (2011).

Destaco que as minhas ações e conquistas são, coincidentemente, concentradas no algarismo dois ou no numeral ordinal, segunda vez, ou ainda, na segunda tentativa. Esta similaridade se repetiu no campo profissional, pois, apesar de ter começado a trabalhar em 1989 na área administrativa da Escola Estadual Conceição Brito, só tomei posse como professora na rede estadual do Tocantins, em 2002, para o cargo de PRONO (Professora Normalista). Fui aprovada no primeiro concurso do recém-criado Estado do Tocantins, em 1992, contudo, naquele período, ainda estava cursando o técnico em magistério, o que me impossibilitou a posse.

Em 2009, realizei outro concurso para a Secretaria de Estado da Educação e fui empossada em 2010, para o cargo de Professor da Educação Básica (PROEB). Assim, a partir desta data, passei a trabalhar por 60 horas semanais. Além da regência de sala de aula, exerci

as funções de secretária geral, orientadora educacional, coordenadora pedagógica e diretora escolar.

A grande virada na profissão e na área pessoal veio com o mestrado profissional em Letras (Profletras). Nesse caminho, não consegui ingressar na primeira turma em 2014, pois fui aprovada fora do limite de vagas ofertadas. Em 2015, fui aprovada e ingressei, na segunda tentativa e na segunda turma do Profletras da UFT de Araguaína/TO. Devido à modalidade semipresencial do mestrado profissional, não tive autorização que me concedessem o afastamento para estudos, porém, recebi da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC) a liberação do trabalho nos dias estabelecidos para realizar as atividades do curso.

A distância de 420 km entre minha residência e o local de estudos, em Araguaína, me obrigou a pedir remoção e residir nessa cidade, onde também trabalhei durante o ano letivo de 2015. Entretanto, no ano seguinte retornei à minha cidade natal, a fim de escrever o texto da minha dissertação, intitulada: “O texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação do leitor,” com defesa em 14 de dezembro de 2016.

O mestrado despertou-me a sede pelo conhecimento, e movida pela incompletude da qual fala Paulo Freire, participei no fim de 2016 da seleção de doutorado, da UFT, hoje UFNT, em Letras: Ensino de Língua e Literatura. No entanto, não obtive êxito nessa primeira tentativa. Somente fui aprovada em 2017, na segunda tentativa.

Quando iniciei o curso de doutorado no segundo semestre de 2018, precisei conciliar as funções de coordenadora e gestora escolar, com as viagens à Araguaína, a fim de cursar as disciplinas obrigatórias. Em 11 de janeiro de 2019, após a liberação da SEDUC para o aprimoramento profissional, finalmente pude cursar as demais disciplinas em Palmas. Assim, amenizaram-se as minhas dificuldades e segui de forma mais tranquila, até emergir a inesperada pandemia da covid-19³.

Durante o percurso de doutoramento, vivi todas as agruras que acometem os “fazedores de teses”, conforme descreve Maria Ester de Freitas (2002), em sua obra: “*Viva a tese! Um guia de sobrevivência*”. Contudo, foi neste (des)caminho que me deparei com o sentido da vida. Tenho a convicção de que encontrá-lo, foi um processo em que se mesclaram tempo, leituras diversas e amadurecimento pessoal. Esse contexto está intimamente acoplado

³Causada pelo vírus Sars-CoV-2, também chamado de novo coronavírus, é uma doença que afeta o sistema respiratório acarretando infecções.

Disponível em: https://semprebem.paguemenos.com.br/posts/saude/sintomas-de-covid-19?gclid=Cj0KCQiA9YugBhCZARIsAACXxeIVsVwrdeEIQIsCoavcpiEWmWK0wILzOkNp8yP_QJQJROGJbqI3l3AaAnPZEALw_wcB – Acesso em 01/03/2023.

ao triângulo da vida: indivíduo, sociedade e natureza. Neste sentido, posso afirmar que desde que compreendi o entrelaçamento e a indissociabilidade dos elementos dessa tríade, consegui compreender o verdadeiro sentido da existência humana.

O estudo mais aprofundado do pensamento complexo fez-me enxergar a essência da vida, manifestada pelo amor fraterno, compartilhado com os nossos semelhantes e consolidado pelo exercício da alteridade. Quando a pandemia por covid-19 iniciou, percebi que as leituras sobre a teoria da complexidade e seus princípios saíram das minhas abstrações e se tornaram evidentes, principalmente pela desordem interligada a todos os setores da sociedade. Ou seja, a crise sanitária repercutiu na economia, na educação, no comércio, nas indústrias e na vida pessoal de todos os habitantes do planeta Terra.

Dessa forma, a complexidade se fez presente nos fatos. Foi um período de muitas reflexões, medo e insegurança. Entretanto, o entendimento do pensamento complexo me concedeu o equilíbrio necessário para superar os anos de isolamento social, uma vez que a incerteza, o inesperado e o acaso, são articulações dos fenômenos que ocorrem desde o início da humanidade.

De acordo com Morin (1990), não temos uma fórmula ou receita que nos prepare para o enfrentamento dos problemas, todavia, devemos ficar alertas, pois, imprevistos podem ocorrer. Da mesma forma, a pandemia por coronavírus criou incertezas, alterando meus planos de pesquisa e a expectativa de conclusão da tese.

Em meio ao constrangimento do momento, ainda aceitei o desafio de participar como candidata a vereadora nas eleições de 2020, para as quais fui eleita. Logo, porém, apareceram “pedras do caminho”. A esse percurso intrincado entre as teias complexas da vida, avaliei positivamente.

É verdade que algumas previsões se concretizaram em relação ao meu futuro. Por exemplo, ser professora, desejo manifestado quando era criança. Neste sentido, posso inferir que isso talvez tenha sido influenciado pelas forças da ciência quântica. O que é uma suposição, embora os princípios da física quântica também revelem um teor místico, espiritual e transcendental.

Para facilitar a compreensão dessa trajetória entrelaçada de reflexão e refração da qual fala Bakhtin, reitero a importância do contexto em que iniciei e concluí este trabalho. Ao mesmo tempo, reconheço a importância das “pedras” encontradas na estrada. Elas possibilitaram o crescimento cognitivo, espiritual, humano, ético e solidário, principalmente por estudar o pensamento complexo bem como (re)significar o olhar para a LA, avaliar o ser humano e buscar alternativas para a religação dos conhecimentos, a partir de uma perspectiva

educacional integral e compatível com as realidades e incertezas.

1.2 Justificativa do itinerante

Os problemas que persistem na escola de Educação Básica no que dizem respeito ao ensino e a aprendizagem da língua/linguagem, materializada na diversidade textual, são entraves que impedem a escola de alcançar a qualidade de ensino na disciplina de LP. Essa qualidade consiste em formar pessoas capazes de ler e compreender textos, além de escrever para responder às demandas desta sociedade da Era digital e do Conhecimento. Para tanto, faz-se necessário buscar as possíveis respostas nos cursos universitários de licenciaturas, onde se preparam os(as) docentes que atuarão nas escolas de EF.

Diante do exposto, a intenção da pesquisa era investigar o curso de Letras/português a fim encontrar quais fatores da prática pedagógica poderiam contribuir positivamente para o ensino e aprendizagem da LP e/ou implicar dificuldades de leitura e compreensão de textos em turmas da 2ª fase do EF.

Logo, justifica-se a relevância dessa pesquisa tanto para os estudiosos de LP quanto para os profissionais de Educação, de Letras, em especial, a comunidade acadêmica da LA, diante da possibilidade de revisitar outros entendimentos que não estejam mais presentes na formação inicial.

Podemos citar, como exemplo, a crença de que curso de Letras ainda esteja atrelado a um paradigma estrutural e tradicional de ensino. Entretanto, que seja possível apontar inovações, controvérsias ou refutar hipóteses infundadas que delineiam a formação inicial de professores(as) de LP, bem como evidenciar novos olhares pelas categorias teóricas que dão sustentação à pesquisa ora empreendida de modo a favorecer e respaldar novas concepções de ensino para a EB.

Outro fator significativo da pesquisa em questão, concentra-se na análise do PPC, ‘visando identificar a tendência teórico-metodológica que nutre a prática docente no Curso de Letras — formação inicial de Professores(as) de LP, pois essa percepção pode sinalizar progressos importantes, principalmente, quando se investiga os fenômenos que ocorrem no contexto acadêmico sob o crivo de teorias inseridas na área de formação profissional.

Investigar as práticas pedagógicas de professores(as) do curso de Letras - Câmpus de Porto Nacional nos possibilitará ficar a par dos avanços que estão ocorrendo no interior da formação inicial de professores de LP. Tais resultados podem nos direcionar a observar pressupostos de progresso ou retrocesso no ensino, aprendizagem e compreensão de textos

que se manifestam de maneira global no desempenho de alunos(as) do EF.

Ademais, o aprofundamento teórico das categorias que sustentam a pesquisa pode nos indicar caminhos para inovações nas práticas pedagógicas numa dinâmica entre universidade e escola. Neste sentido, a tomada de consciência da realidade do processo formativo pode proporcionar ações futuras que beneficiem o desenvolvimento social dos sujeitos no contexto educacional e social.

A pertinência da temática focaliza o campo educacional, especificamente na formação profissional docente que repercute de maneiras distintas nos aspectos, político, econômico, social, pessoal, profissional e sobre a própria educação. O caráter complexo que ultrapassa as fronteiras do conhecimento e influencia as tarefas que os sujeitos desenvolvem, se torna ainda mais pertinente quando articulado ao campo científico da LA. Ou seja, pelo entrelaçamento de teorias e principalmente pelo papel da língua(gem) na sociedade, que nos faz perceber como pessoas, como ser humano, como parte da sociedade inserida num local, num espaço, onde compartilhamos o sentimento de pertencimento pela linguagem convencional que nos permite compreender e ser compreendido(a).

2 CONSTRUTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que constitui o universo investigativo desta tese que por sua vez objetiva pensar a prática pedagógica do curso de Licenciatura em Letras do Câmpus de Porto Nacional/Tocantins à luz do pensamento complexo e da LA.

De imediato, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal do Tocantins - UFT e aprovado com o seguinte número de registro: CAAE 60164222.4.0000.5519, Parecer nº 5.694.417. A aplicação da pesquisa e coleta dos dados iniciou em 2022, momento marcado pelo retorno gradual às atividades presenciais na UFT, em função do período pandêmico da COVID-19. Ou seja, mesmo com o retorno presencial, algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras, ainda estavam sendo ofertadas no formato remoto, ao longo desta pesquisa.

A pesquisa constitui “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 1994, p. 23), por isso, é relevante descrever o caminho metodológico percorrido, bem como elucidar o conjunto de técnicas e procedimentos científicos que ajudaram a responder a problemática elaborada e a entender a realidade estudada.

Nesse processo, entendemos a metodologia como “um conjunto de técnicas e procedimentos que ajudam na ‘produção do conhecimento, fazendo a resposta “aparecer” (Silva, 2010, p.19). De outro modo, concebemos o método como um aporte teórico que direciona o pesquisador a “[...] organizar sua estratégia de ação em conformidade com a realidade em que se encontra inserida seu objeto” (Minayo, 1994, p. 16). Assim, o presente capítulo está estruturado em seções que permitem entender como a pesquisa foi planejada, estruturada, executada e analisada.

2.1 Do ponto de vista da sua natureza e de seus objetivos

A presente pesquisa se classifica como básica, pois objetiva “gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 51). Isto é, agrega cientificamente mais conhecimento e reflexões sobre a prática pedagógica da formação de professores em Letras da UFT e como esta reverbera no ensino de LP nas séries finais do ensino fundamental. Sobre seus objetivos a pesquisa se classifica como exploratória, pois

“tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto [...], possibilitando sua definição e seu delineamento [...] ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 52). Mesmo sendo um exercício complexo, a pesquisa exploratória prima pelo aprofundamento do objeto de estudo, na prerrogativa de descrever e identificar suas possíveis causas para, então, entendê-lo na sua totalidade.

2.2 Do ponto de vista da forma de abordagem do problema

Elucidar as fases de uma pesquisa é mostrar que o fazer científico é um processo complexo, constituído de muitas etapas e fases, intrinsecamente interligadas. E uma dessas fases é a abordagem do problema, que nesta pesquisa se classifica como qualitativa, tendo em vista que buscamos responder questões particulares, que não podem ser compreendidas ou representadas quantitativamente, mas a partir de variáveis, dados coletados e pela interpretação e a subjetividade dos sujeitos que o constitui (Prodanov & Freitas, 2013). Assim, o termo ‘qualitativo’, como afirmam Denzin e Lincoln 2003 apud Amado (2014, p. 40), “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos de significações que não são mensuráveis, em quantidade, crescimento, intensidade ou frequência”. A particularidade da pesquisa qualitativa está relacionada a uma variedade de materiais empíricos, por exemplo “[...] estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo [...]” (Denzin; Lincoln *et al.* 2006, p. 17), que constituem práticas interpretativas acerca da realidade analisada.

2.3 Das técnicas e dos procedimentos

No que tange as técnicas, ou seja, as ferramentas metodológicas utilizadas para reunir as informações e/ou dados utilizamos: entrevista semiestruturada, observação e análise documental.

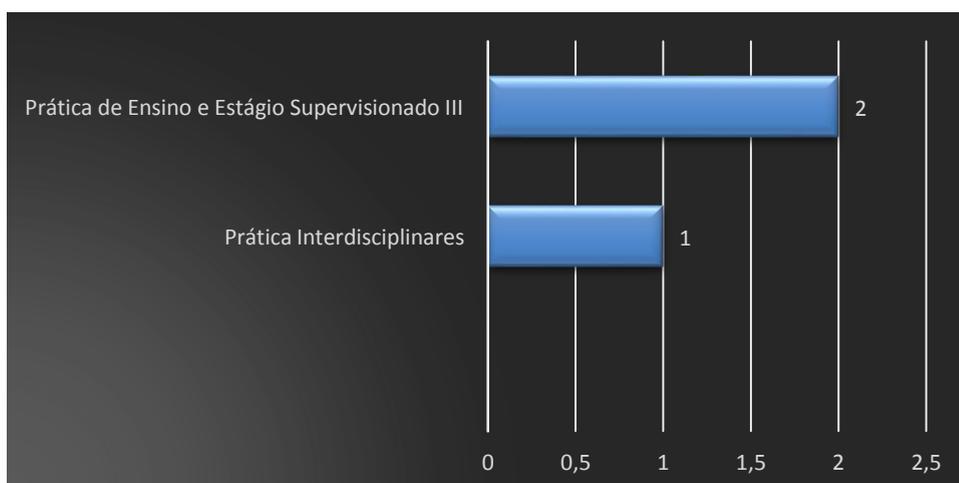
A entrevista semiestruturada conforme Triviños (1987, p. 146) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Esse favorecimento ocorre porque o pesquisador tem uma participação ativa e consciente no processo de coleta de dados, fator que possibilita segurança e confiabilidade do investigador nas informações coletadas no ambiente investigado. A entrevista

semiestruturada, composta por cinco perguntas⁴, permite extrair informações pertinentes ao grupo estudado e corrobora no processo investigativo da pesquisa.

A observação é uma técnica amparada por controle, rigorosidade, atenção, análise e interpretação dos dados (Gil, 2008). Os registros descritivos foram feitos no diário de campo, notificamos todos os elementos significativos ao longo do processo de investigação (GIL, 2008), a exemplo, a participação dos estudantes na aula, a proposta pedagógica do professor, os diálogos ocorridos entre professor e estudante, enfim, todos os acontecimentos.

Assim, as observações, no total de onze, como estratégia desta pesquisa, ocorreram em dois momentos: nas aulas remotas e em sala de aula presencial. As primeiras estão detalhadas no Gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Aulas Remotas

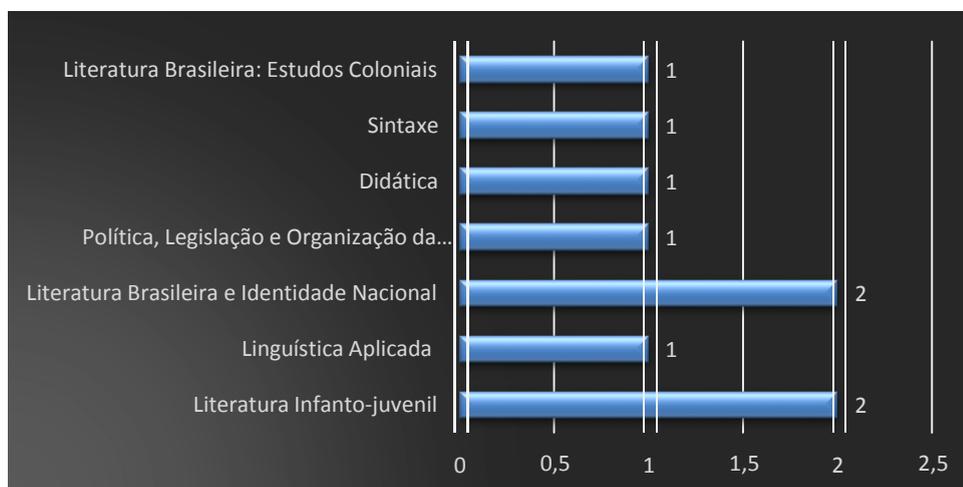


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Enquanto nas aulas presenciais, totalizaram nove observações e aconteceram nas disciplinas dispostas no Gráfico 2:

⁴1) A dicotomia teoria e prática é uma discussão recorrente na área educacional, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Como você, professor(a) formador(a) vê essa dualidade na formação inicial de professores(as) de língua(gem)? 2) na sua opinião, quais as principais dificuldades e desafios enfrentam os professores formadores do curso de Letras – Língua Portuguesa em relação aos discentes? 3) sabe-se que muitos fatores internos e externos à escola dificultam o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação à incumbência educacional de assegurar a formação humana integral dos professores de Língua Portuguesa, como o curso tem se mobilizado para identificar tais fatores? 4) de que forma a sua prática didático-pedagógica tem contribuído para formar professores(as) capazes de utilizar estratégias de ensino que levem os alunos da segunda fase da educação básica a apreenderem os sentidos dos recursos linguísticos nos textos? 5) que elementos da sua prática didático-pedagógica são utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem direcionados aos estudantes na 2ª fase do Ensino Fundamental?

Gráfico 2 – Aulas presenciais



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Os Gráfico 1 e 2 mostram o quantitativo de aulas remotas e presenciais observadas que ajudam, direta ou indiretamente, por meio da observação, a pensar como a prática pedagógica proposta é desenvolvida, no curso de Letras/Português, de modo a contribuir ou implicar dificuldades para o ensino e a aprendizagem de leitura e de interpretação textual nas séries finais do ensino fundamental.

No que tange a análise documental, enquanto técnica de pesquisa, constitui uma “valiosa abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema” (Lüdke & André, 1986, p. 38). O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁵, cuja finalidade foi analisar o modo como a relação entre teoria e prática é apreendida no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), buscando pensar se, a depender da perspectiva das disciplinas, essa relação se acentuaria ou não.

No que se refere aos procedimentos adotados optamos pela pesquisa exploratória e o estudo de caso. Em primeiro lugar, fizemos um denso estudo a partir de material já publicado, a exemplos, de “[...]: teses, dissertações, livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, internet, de modo a inserir as pesquisadoras em contato com o vasto material escrito sobre os assuntos que permeiam a

⁵É importante salientar com relação a este documento que depois de concluída a pesquisa, já na conclusão desta produção, tese, retornamos ao Câmpus da UFT de Porto Nacional para elucidarmos algumas incoerências percebidas na análise documental versus a prática pedagógica observada. Nesta última investigação descobrimos que em 2019 entrou em vigor outro PPC para atender as diretrizes do Conselho Nacional de Educação do ano de 2015, mas o documento só foi publicado em 21/12/2021. Diante disso, houve a necessidade de corrigirmos as inconsistências, pois o PPC em que fundamentamos a análise documental a princípio foi o de 2009 que vigorou até 2018.

pesquisa” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 54).

O segundo “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 60). Neste caso, as práticas pedagógicas do curso de Letras que formam profissionais em LP e respectivas literaturas.

2.4 Lócus da pesquisa

O lócus de investigação desta pesquisa é o Curso de Licenciatura em Letras- LP e suas respectivas literaturas, no Câmpus de Porto Nacional ofertado pela UFT⁶. O curso foi implantado em 1985 e reconhecido oficialmente pelo parecer do Conselho Federal de Educação n. 423/92.

Figura 1 – Área frontal da UFT de Porto Nacional



Fonte: Site da UFT de Porto Nacional

O Curso de Licenciatura em Letras tem a função de “formar professores de LP, Literatura e de Língua Inglesa para atuarem na 2ª fase do ensino fundamental e médio [...]” (UFT, 2018, p.31/32). E almeja os seguintes objetivos:

⁶Foi criada em 2000 e tem como missão ‘Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal’. A visão estratégica é “prevê que ela deve representar o futuro desejável da instituição e traduzir o consenso da comunidade acadêmica sobre a projeção da autoimagem de futuro, independente da sua limitação atual, mas com a crença de que é possível torná-la real’ (UFT, 2018, p. 09/10).

Geral: promover o desenvolvimento linguístico e literário da comunidade em que o Câmpus de Porto Nacional está inserido, buscando a investigação científica e cultural na área de Letras por meio do aprimoramento e da capacitação profissional para atuar fundamentalmente como professor pesquisador. Além disso, o licenciado poderá atuar como crítico literário, revisor de textos, tradutor e secretário executivo, em língua portuguesa e suas literaturas ou em língua inglesa e suas literaturas. Específicos: Oferecer ao graduando em Letras uma formação direcionada para a sua atuação na Educação Básica, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais dos fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos; Proporcionar reflexão sobre os usos da língua portuguesa e da língua inglesa e das literaturas de língua portuguesa e de língua inglesa; Promover a investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos e culturais por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão e da integração entre graduação e pós-graduação; Propiciar a atualização quanto às abordagens e ao desenvolvimento de metodologias que contribuam para uma prática educativa crítica frente às exigências do ensino de línguas e de literaturas (UFT, 2018, p. 31/32).

Em linhas gerais a estrutura curricular do curso de Letras está sucintamente desenhada na Tabela a seguir:

Tabela 1 – Estrutura Curricular do Curso de Letras

Carga horária				N. Vagas	Regime	Formas de Acesso	Total componentes curriculares
Total	Estágio	Atividade Complementar	PCC ⁷				
3285h	420h	210h	465	40 ⁸	semestral	Vestibular	40 ⁹

Fonte: UFT (2018).

No que tange ao quantitativo de acadêmicos matriculados no Curso de Letras apresentamos um breve histórico para mostrar a demanda na área, como demonstra a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Alunos matriculados no Curso de Letras (2018-2022)

⁷A Prática como Componente Curricular (PCC) faz parte de componentes curriculares do curso, com carga horária de 15 horas, como pode se observar no quadro 8 da página 158 a 161. Além disso, há as Práticas Interdisciplinares, que têm como foco a Prática como Componente Curricular. As Práticas Interdisciplinares serão compostas por cinco temáticas condizentes com os objetivos do curso e o perfil do corpo docente e discente: Estratégias de Aprendizagem e Avaliação; Produção e Análise de Material Didático Sobre Literatura Tocantinense; Linguagem, Educação e Diversidade Cultural; Artes, Cultura e Sociedade; Políticas Educacionais e a Prática de Sala de Aula. A cada semestre, o Colegiado escolherá três dessas temáticas para ofertar (PPC, 2018, p. 37).

⁸São ofertadas 40 vagas a cada semestre, perfazendo um total de 80 vagas ao ano.

⁹A organização curricular é composta por trinta e um (31) componentes do núcleo comum I compreendendo ‘os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais’ (CNE/CP nº 02/2015, p. 9)., quatro componentes do núcleo II que é o núcleo de ‘aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino’ e ‘atendendo às demandas sociais’ mais as práticas interdisciplinares citadas acima (CNE/CP nº 02/2015, p. 10) (PPC, 2018, p. 36).

Ano/semestre	Quantidade de matriculados
2018-01	138
2018-02	138
2019-01	139
2019-02	136
2020-01	114
2020-02	142
2021-01	141
2021-02	134
2022-01	192
2022-02	167

Fonte: UFT (2022).

A Tabela 2 apresenta quantitativamente os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Letras. Observa-se que entre os anos de 2018 e 2021 a média é constante, e em 2022, em ambos os semestres houve crescimento no número de matriculados.

As observações em sala (remota e/ ou presencial) permitiram constatar que em sua maioria os estudantes matriculados possuíam faixa etária entre 18 e 40 anos, em maior número do sexo feminino, de acordo as matrículas de 2022, no 1º semestre tinha 46 do sexo masculino e 146 do sexo feminino, no 2º semestre, havia 41 do sexo masculino e 126 do sexo feminino.

Grande parte dos discentes são oriundos do ensino médio de escolas públicas. Muitos residem em outros municípios, e geralmente, são trabalhadores em diversas áreas. Há acadêmicos residentes em Palmas à 64 quilômetros da cidade de Porto Nacional, além de estudantes de outros estados brasileiros. Em relação ao corpo docente:

Tabela 3 – Corpo Docente do Curso de Letras

Corpo Docente	Qt.
Concursado efetivo	19
Contratado temporário	3

Fonte: UFT (2022).

2.5 Participantes da pesquisa

Inicialmente o projeto foi apresentado a direção do Câmpus de Porto Nacional, em seguida a coordenação do curso de Licenciatura em Letras, seguidamente ao corpo docente e seus respectivos acadêmicos. Em geral, todos prontamente se mostraram receptivos com a proposta da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi encaminhado somente aos professores do curso. A identidade dos participantes foi preservada e, para isso, foram

adotados nomes fictícios¹⁰ para assegurar o anonimato dos envolvidos neste estudo.

Os critérios de seleção de professores(as) participantes foram: a) ministrar disciplinas voltadas para prática pedagógica do fazer docente; b) ter disponibilidade em participar da entrevista semiestruturada; c) autorizar a observação nas aulas remotas; d) ser de fácil acesso.

A pesquisa de campo se materializou em dois formatos: o primeiro através do procedimento de autorização por parte da coordenação do curso para observar as aulas presenciais; o segundo, as aulas remotas. O convite foi encaminhado aos professores/as, no total de 8 (oito), mas somente 2 (dois) manifestaram favoráveis.

Desse modo, o público estimado seria de oito professores, todavia apenas quatro participaram da entrevista.

Tabela 4 - Participantes da pesquisa

Universo amostral	Público estimado	Participantes da entrevista
Docente	8	4

Fonte: autora (2022).

A amostra, portanto, foi constituída por quatro professores. A finalidade foi identificar o desempenho docente para compreender o ensino na perspectiva da LA, tendo as inferências da linguagem nas interlocuções das comunicações sob o viés do pensamento complexo.

2.6 A análise dos dados

Esta etapa do trabalho evidencia a interpretação e a análise dos dados compilados e tabulados na pesquisa de campo. É momento de analisar as evidências observadas (Prodanov & Freitas, 2013).

E a técnica utilizada é a Análise de Conteúdos que pode ser entendida como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variantes inferidas) destas mensagens (Bardin, 2010, p. 44).

¹⁰Inovadora (Literatura Brasileira e Identidade Nacional), Transdisciplinar (Linguística Aplicada), Criativa (Língua Inglesa) e Unitas Multiplex (Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado).

O mapeamento analítico dos dados oriundos da pesquisa de campo é submetido às etapas da análise de conteúdo que se desdobram em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação, detalhados no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Etapa de análise de conteúdo de Bardin

Etapas	Finalidade	Ações
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das ideias iniciais; - Revisitar o objeto de estudo - Revisitar os objetivos da pesquisa; - Selecionar as fontes documentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura das fontes bibliográficas; - Constituição do corpus da pesquisa; - Validação do referido corpus a partir das regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência;
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhar o material selecionado; - Elaborar os indicadores para análise; - Preparar e explorar o material coletado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembrar os dados; - Isolar os dados em unidades e categorias.
Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar os dados brutos oriundos da entrevista; - Sistematizar os resultados; - Enaltecer as informações a partir das análises. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferências como uma abordagem qualitativa. - Enaltecer os elementos significativos da análise realizada.

Fonte: Bardin (2016) adaptado.

2.7 Procedimentos utilizados no tratamento dos dados

Aqui, elucidamos alguns pontos referentes a análise dos dados contemplada no capítulo 7 intitulado de *A contextualização e sistematização dos dados*, com informações que, provavelmente, não deixarão dúvidas ou questionamentos sobre os procedimentos empregados que motivaram a decisão por determinados temas e categorias de análise, bem como outros recursos utilizados no tratamento do corpus colhido.

A opção pelos temas e categorias de análise que constam nesta tese seguiram as indicações da teoria de análise de conteúdo de Bardin (2010), em que observamos a representação e a pertinência dos termos e enunciados que se repetem, ou seja, a frequência dos enunciados e palavras presentes nas respostas da entrevista consolidaram as escolhas.

As nuvens de palavra apresentadas em cada tema enfatizado a partir do corpus da entrevista foram elaboradas pelo aplicativo Word Cloud (nuvem de palavra). O programa

tem a função de fazer uma representação visual de palavras, cuja finalidade é destacar termos importantes que representam as ideias contidas no material analisado. Nesse sentido, asseguramos que as nuvens de palavra dispõem visualmente de várias formas, tamanho, fonte e cores diversas os termos que se destacaram no que diz respeito às articulações entre problemática, contextos e sujeitos para responder as proposições previstas.

Quanto às entrevistas, esclarecemos que os participantes responderam às questões da pesquisa da seguinte maneira: as professoras: Inovadora e Transdisciplinar mandaram na modalidade verbal escrita. Já as professoras: Criativa e Unitas Multiplex mandaram em áudios. Na transcrição dos áudios editamos as falas para retirar as marcas de oralidade a fim de facilitar a leitura, excluindo a repetição de termos, gagueira, hesitações. No mais, os discursos se apresentam integralmente conforme a essência dos enunciados.

É importante mencionar também, uma vez que nos propusemos a esclarecer como foi realizado os procedimentos empregados no tratamento dos dados, que o critério utilizado para a seleção de temas e categorias de análises se deu pela recorrente abordagem a palavra, expressões e referência temática presente nas respostas das perguntas da entrevista, ou seja, a repetição de termos nos discursos docente de acordo com Bardin (2016) na etapa de exploração do material.

Diante do exposto, acreditamos que a exposição de como pensamos e construímos os procedimentos da pesquisa em seu todo ganha clareza e nitidez. Fatores importantes para um trabalho desta natureza porque facilita a compreensão de todo o percurso investigativo, além de dissipar qualquer dúvida e/ou indagação.

Considerações finais deste capítulo

Neste capítulo apresentamos os caminhos teórico-metodológicos empregados na pesquisa para buscar responder à indagação do problema. Além da trajetória do processo em que ocorreu a pesquisa, delineada em um arcabouço flexível própria da investigação complexa, cujo percurso foi se fazendo durante a ação.

3 AS TEORIAS CIENTÍFICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PENSAMENTO CARTESIANO E O PENSAMENTO COMPLEXO

Considerações iniciais

O delineamento do campo teórico que sustenta a tese de que as práticas pedagógicas dos(as) docentes da formação inicial de professores(as) de LP evidenciam fatores que contribuem ou implicam em dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem de compreensão textual às turmas dos anos finais do ensino fundamental. Embasa-se nos princípios da teoria da complexidade para explicar a realidade do contexto educacional, ao tecer os fios aos elementos que auxiliam no entendimento das partes que constituem a totalidade dos fenômenos que ocorrem no contexto das práticas pedagógicas do curso de Letras, bem como os reflexos no ensino, na aprendizagem e na compreensão da leitura de textos na escola.

[...] a viabilização da reforma do pensamento e das instituições e a consolidação das mudanças paradigmáticas nos processos educacionais para que esses aconteçam dependem, em grande parte, da mediação do professorado, que, por mais que se relativize a sua presença no âmbito escolar, seu papel como mediador continua sendo indispensável. Ele continua sendo fundamental para a construção da autoria discente. Desta forma, partimos do pressuposto de que é urgente repensar os processos de formação docente, pois a grande maioria dos professores é inconsciente em relação ao paradigma e aos fundamentos da ciência que comandam o seu modo de organizar o pensamento, de planejar o currículo, a gestão e os processos de avaliação (Moraes, 2019, p. 35-36)

Esse excerto de Moraes (2019) vem reforçar a necessidade de se promover aberturas para a reforma do pensamento, das instituições e estabilização da mudança paradigmática na sistematização educacional, em que reconhece que a presença do professorado é imprescindível para intermediar tais mudanças. Diante desse fator, torna-se urgente consolidar os processos de formação docente vislumbrando as transformações que poderão tornar os docentes conscientes da concepção pedagógica que direciona a organização do ensino em seu todo. Neste trajeto, ressaltamos a importância da LA que atenta às maneiras de expressar o dizível, consegue explicar a realidade de acordo com os princípios do pensamento complexo.

3.1 Da metáfora da palavra de Freire e do tecido junto de Morin: alusão à leitura na escola

Considerando no objeto de pesquisa, a Prática Pedagógica do curso de Letras/Português e o problema percebido no contexto escolar da EB, referente ao ensino, à

aprendizagem e à interpretação de texto na 2ª fase do EF, delineamos um caminho que interliga de forma mútua: a universidade à escola, sendo locais de formação docente e de exercício profissional respectivamente. Partimos desses contextos com o objetivo de buscar respostas na universidade e na escola, a fim de compreender a dimensão do problema para o qual buscamos solução. Nesse pressuposto, ressaltamos a abordagem que apresenta uma situação problema localizada no princípio da caminhada a partir da universidade e que diz respeito à temática desta tese.

Para adentrar nos campos científico e epistemológico apontados no título deste capítulo, trazemos a tona um enunciado célebre de Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro: - ‘Eva viu a uva’. Nessa frase, Freire (2006) faz, sutilmente, uma crítica à decodificação da leitura da palavra. Esse enunciado nos possibilita fazer uma leitura muito além da simplificação do ato de decodificar e da limitação do sentido superficial do dito.

Nesse sentido, buscamos aproximações, convergências e/ou ideias afins, entre o dizer de termos recorrentes trazidos pelas correntes epistemológicas de Freire e Morin. Assim, fazemos considerações sobre duas expressões que caracterizam, significativamente, as obras e discursos desses dois pensadores, bem como corroboram para uma compreensão ampla da interpretação do enunciado em foco.

Em Paulo Freire, daremos ênfase “a ‘palavra’, como representação simbólica do sujeito que se apropria dos sentidos do seu dizer para se situar criticamente no mundo” (Marioto; Melo-Ferraz, 2021, p. 61). Em Morin, elegemos “a metáfora da ‘tessitura’ do “tecido junto” como representação do saber ecologicamente produzido da religação como forma de pensar o conhecimento” (Marioto; Melo-Ferraz, 2021, p. 61)

Sendo assim, apropriamo-nos dos pensamentos transcendentais freiriano e moriniano para explicar que, apenas, decodificar ‘Eva viu a uva’ não é suficiente, posto que nas entrelinhas da expressão existe um contexto complexo a ser explorado e revelado. Neste sentido, Morin (2000) reconhece que “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2000, p. 34). Assim se confirma a necessidade e relevância de ler além da decodificação da palavra.

Fazendo uma análise da frase: ‘Eva viu a uva’ a partir do pensamento cartesiano-newtoniano em articulação com o pensamento complexo, podemos ampliar o sentido das ideias da Pedagogia Libertadora de Freire e, também da teoria da complexidade de Morin. Nessas perspectivas teóricas se evidencia o sujeito cognoscente em sua inteireza no contexto situado e demonstra que as realizações humanas não são fechadas em si mesmas, mas, interligadas à

trindade da vida: sujeito, sociedade e natureza.

Na perspectiva do pensamento complexo, o sujeito, o objeto, o contexto e a história de vida estão entrelaçados. Estes são elementos inseparáveis para apreensão da realidade. Este acoplamento entre o sujeito e fenômenos reais, deve, necessariamente, fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem. É essencial que os estudantes sejam estimulados a apreender e aprender.

Ao olharmos apenas para o fato, ao sentido literal da frase, como se fosse uma fotografia, estamos limitando a realidade. O paradigma reducionista, simplificador, fragmentado, não permite a abertura para a visão multidimensional do fenômeno. Outrossim, quando o enfoque da realidade envolve os aspectos subjetivos, objetivos, socioculturais e emocionais, torna-se possível elaborar questionamentos a partir das inter-relações que ocorrem entre Eva e outros sujeitos da interação contextual (meio ambiente).

Quando Freire (2006, p. 56) afirma que “não basta ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’, é preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalhou para produzir uvas e quem lucra com este trabalho”. Dessa maneira, o autor reafirma seu entendimento que “o conhecimento de mundo precede ao conhecimento da palavra” (Freire, 1989, p. 09). Além disso, nos mostra que as interligações existentes entre toda ação que permeia o “que fazer” humano e nos alerta que um amontoado de palavras descontextualizadas não estimula o aprendiz à aprendizagem.

É possível ainda afirmar que o enunciado “Eva viu a uva”, trabalhado de forma isolada se configura em um exemplo legítimo do modelo tradicional de ensino, em que se desconsidera o sujeito e seus saberes no processo de produção do conhecimento. Logo, o enunciado sem a leitura do contexto, não provoca o pensamento crítico do leitor, tampouco incentiva o aprendizado, contudo, denota aspectos do pensamento cartesiano.

Diante disso, Paulo Freire desenvolveu o questionamento social, que investiga a identidade dos sujeitos, a saber: Eva, o trabalhador que plantou as uvas e do dono da plantação. A contextualização deve permear a prática pedagógica (ensino), cuja incumbência é trazer a compreensão ao debate por meio da reflexão, análise, comparação e promoção que se articula entre o que se ensina na escola e os contextos da vida cotidiana. É importante destacar que o componente curricular LP orienta que o ensino da língua/linguagem deve fazer sentido para o aprendiz. Sendo assim, nada é mais favorável do que fazer a religação entre saberes, mediante a contextualização dos sujeitos e suas vivências, das inter-relações, consigo mesmo e com o meio ambiente. A apresentação de situações reais desperta a atenção para o aprendizado.

E antes de finalizar a questão enunciativa de Freire atemos ao que propomos no início

deste tópico que seria procurar pontos de aproximações e/ou distanciamentos entre a pedagogia libertadora freireana e o pensamento complexo de Morin a partir da apreensão do que é tecido junto. Nesse sentido, apropriamo-nos de indicações de convergência entre os dois educadores apontada por M.M.Freire (2020, p. 317) pela busca do conhecimento pertinente, o qual sugere:

Uma discussão pertinente, na medida em que ambos se distanciam do paradigma tradicional, enfatizando a importância da construção de saberes situados que partem do conhecimento prévio do aprendiz e de sua realidade, para se converterem em formas de pensar e em ações ecologizadas, mediadas pela linguagem, transformadoras do pensamento, do homem e da sociedade (M.M.Freire, 2020, p. 317 apud Muriana & Barros, 2020, p. 97).

Diante do exposto, percebemos a relevância imprescindível da LA com relação as vertentes do conhecimento pertinente inquirido por Morin e da emancipação do sujeito aspirado por Freire porque é mediante a linguagem que se realiza todas as atividades humanas. Além disso, mais uma questão que nos chama a atenção é a ênfase dada a produção de saberes a partir do conhecimento prévio do aprendiz com base no contexto da realidade em que vive, cabendo a LA promover a inter-relação da ecologia de saberes, que consiste na comunicação entre os saberes científicos produzidos na universidade e todos os saberes leigos com vista a transformação do pensamento e dos sujeitos sociais.

Enfim, podemos enfatizar aproximações e distanciamentos referentes ao caráter sociológico presente nas epistemologias de Morin e Freire que partem do consenso da superação do paradigma do pensamento moderno que fragmenta o saber e separa o sujeito cognoscente do objeto de conhecimento, ao qual apresentam alternativas mediante os conceitos de dialógica e dialética que sucintamente e respectivamente diz respeito ao diálogo entre fenômenos, eventos ou noções antagônicas e ao tempo complementares; já a dialética de Freire busca a “transformação, emancipação e empoderamento dos sujeitos, em um cenário onde todos desfrutem dos mesmos direitos, o que é, pelo autor, denominada educação libertadora” (Muriana; Barros, 2021, p. 99), tendo como princípio a relação opressor e oprimido. A partir do exposto, surge sujeito moriniano, em busca de um saber-viver-pensar-agir complexo, consciente de sua identidade planetária e também o sujeito freireano, liberto, crítico, autônomo e empoderado à procura de ser-mais (Freire, 2021).

A discussão suscitada pelo enunciado “Eva viu a uva” de Freire (2006), não foi abordada por acaso. Foi intencional. Seria uma maneira de salientar as ciências presentes no sistema educacional, como, o paradigma tradicional que ainda permanece nas práticas de ensino e o pensamento complexo, que nos possibilita um olhar multidimensional bem como a

linguagem que forneceu os elementos discursivos que viabilizou o debate teórico, portanto, essenciais. Considerando que as dificuldades de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de texto na EB possa ser uma consequência do problema pesquisado nesta tese. Assim, a intencionalidade de articular as epistemologias que a sustenta ao problema gerador é pertinente para aprofundarmos os embasamentos teóricos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos atribuindo sentido pela tessitura do todo às partes que compõem esta produção.

3.2 O conceito de paradigma

Para definição do termo paradigma é recorrente buscarmos o entendimento de Thomas Kuhn presente em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, em que “paradigma” foi a palavra designada para se referir as realizações científicas de um grupo de praticantes da ciência que partilhava características essenciais (Kuhn, 1998, p. 30), a saber, feitos abundantes de inovações a ponto de fascinar de forma duradoura seus adeptos. Ainda possibilita autonomia para a resolução de todos os problemas pelo grupo. Paradigma é conceituado por Kuhn (1998) como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 30).

Utilizando outras palavras, podemos simplificar este conceito dizendo que: “paradigmas” são estratégias legitimadas que provêm problemas e soluções como preceitos a serem seguidos por um grupo de cientistas, num dado período, ou seja, pode ser uma teoria ou conjunto de teorias, ou ainda, um conhecimento que dá origem ao estudo científico de uma área específica com métodos e valores tomados como modelo.

Diante do exposto, compreendemos que o termo paradigma se configura numa concepção única da comunidade científica compartilhada por um tempo mais ou menos longo, que serve de base para estudos e pesquisas se mantendo fiel aos seus pressupostos até o momento que novas descobertas indiquem que os padrões estabelecidos não são mais apropriados e, assim outros paradigmas que se adéquem ao contexto em vigência emergem, uma vez que as transformações sociais, geralmente, exigem-se mudanças na organização da sociedade, no sujeito e em suas ações. É comum se falar em quebra de paradigma quando um modelo novo surge e se prevalece sobre o anterior.

Vale ressaltar que os paradigmas não possuem tempo determinado para se iniciar nem para se extinguir. O que se sabe, com base na narrativa histórica da ciência, é que quando uma norma ou um modelo se estabelece, este determina as maneiras de agir da sociedade num

sistema mais ou menos fechado. Não conseguir mais efetivar os objetivos a que se propõem, por não mais atender aos anseios e as expectativas do meio social se compreende que é preciso inovação, pois é o sinal que houve evolução, avanços que demonstram a mobilidade cósmica sempre em ação, enérgica e viva, portanto, transformada de tempo em tempo. Nesse sentido, Leffa e Freire (2013, p. 60) diz que:

Quando a percepção que se tem da realidade se preserva ao longo de dado período sócio-histórico-cultural, garantimos a manutenção de um mesmo paradigma e, portanto, das teorias e práticas vigentes, uma vez que elas, em alguma medida, respondem adequadamente às inquietações daquele momento. Ao contrário, se as respostas se mostram insatisfatórias, outros referenciais vão sendo buscados como possíveis fundamentos; teorias e práticas vão sendo criadas e, paulatinamente, o modelo de referência vigente vai cedendo lugar a mudanças, a formas inéditas de pensar e interpretar a realidade, originando, assim, um novo paradigma (Leffa; Freire, 2013, p. 60)

As autoras, nesse fragmento, assinalam a necessidade de se buscar novos referenciais, pois é o que ocorre quando a situação de um paradigma não mais responde aos questionamentos e necessidades que suscitam a realidade do momento, fato que nos mostra que o surgimento de inovações é imprescindível e inevitável, mesmo que neste movimento de procura para se transformar o real, ative-se o princípio da ordem e da desordem ou, nas palavras de Morin (2005, p. 74), ocorra a associação de dois termos “ao mesmo tempo, complementares e antagônicos”, já que esse fator é essencial a (re)organização estrutural da vida humana em seus diversos contextos.

Dada a própria natureza dos seres humanos de estar em constante mudança, não poderá caber em sistemas pré-determinados, pois nesse tipo de enquadramento torna limitado o pensamento, o conhecimento e as ações humanas, engessando a multidimensionalidade e a multirreferencialidade entrelaçadas entre o sujeito, a sociedade e o meio ambiente, componentes que formam a trindade que possibilitam as narrativas e as ações que se transformam em História e legitimam a existência humana nutrida por sua cultura num processo retroativo recursivo sempre contínuo.

A palavra paradigma tem raiz etimológica que remete ao grego “*paradeigma*” com o significado de padrão, ou modelo a seguir. Nesse pressuposto, enfatizamos que as regras e limites estabelecidos sob um grupo ou sociedade que molda a organização geral das nações, o comportamento e o pensar dos indivíduos, podemos dizer que essas normas são paradigmas. Embora paradigma seja um termo que abarca muitos conceitos, aqui, é enfocada a concepção de modelo, de padrão a ser posto em prática. Mas é importante destacar que essa palavra, no

formato em que se apresenta, aqui, transmiti-nos uma ideia rígida, inflexível como de fato se configura um sistema fechado. Representação de um paradigma consoante à visão de Morin (1998, p. 268),

Um paradigma contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias (Morin, 1998, p. 268).

Compreendemos pela visão de Morin, que um paradigma pode ser entendido com um todo constituído pelos conceitos que lhe dão embasamento ou pelas categorias principais que lançam luzes para o discernimento de sua composição (todo), concomitante evidencia os tipos de relações que podem ser de atração/repulsão dentre outras possibilidades, que estruturam esses conceitos e categorias. Explicando de outra maneira, um paradigma comporta todas as manifestações realizadas em seu âmbito, as definições fundamentais ou as categorias-chave de clareza ao mesmo que mostra os tipos de relações lógicas estabelecidas entre essas definições e categorias. Vale salientar, que nesta perspectiva do precursor da complexidade os opostos se complementam.

3.3 O nascimento do paradigma tradicional

O paradigma da ciência moderna recebe muitas denominações, a saber: paradigma cartesiano, paradigma cartesiano-newtoniano, paradigma do pensamento moderno, paradigma de Descartes, paradigma da racionalidade ocidental e paradigma tradicional. Este se constituiu por influências das ideias da Era Moderna dos séculos XVI, XVII e XVIII. A origem, valores e percepções desse modelo de pensamento transcorrem da associação de várias correntes de pensamento da cultura Ocidental como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX (Moraes, 1997, p. 32).

Diante disso, podemos perceber que o paradigma tradicional é a representação de um construto que se originou sob a influência de várias correntes de pensamento e demorou séculos para se consolidar. Antes da racionalidade ocidental ocupar o centro de referência para organização de todas as ações humanas, a visão prevalente da Europa da Idade Média (de 450 a 1400), e na maioria do mundo era a orgânica, em que a natureza é assentada no naturalismo aristotélico animado e vivo, e na fundação platônico-agostiniana, na qual se “vivenciava os processos em relações caracterizadoras pelas interdependências dos fenômenos materiais e espirituais e na subordinação das necessidades individuais às da comunidade” (Moraes, 1997,

p. 33). Depois, sucedeu a concepção de mundo tomista, na qual se dava grande e excepcional relevância às questões referentes a Deus, à alma humana e a ética (Moraes, 1997). Naquela época, a preocupação do homem se voltava para os assuntos religiosos com ênfase na salvação da alma após a morte.

A partir dos séculos XVI e XVII, a ciência medieval principiou mudanças profundas, pois a ideia aristotélica de natureza e de mundo vista como algo dinâmico e vivo dar lugar a noção de uma natureza sem vida e mecânica. Os historiadores denominam esse período de Revolução Científica.

Para Grün (2002) apud Ribeiro; Lobato; Liberato (2010, p. 29) essa tal revolução, por ser justamente de cunho científico e filosófico, não poderá ser atribuída a três ou quatro figuras. No entanto, precisamos reconhecer que as influências de Galileu Galilei (1564-1642), de Francis Bacon (1561-1626), de René Descartes (1596-1650) e de Isaac Newton (1642-1727), são expressivas no agir humano na civilização ocidental (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2010, p. 29).

Segundo Moraes (2015), a Revolução Científica iniciou-se com Nicolau Copérnico (1473-1543) quando ele se opôs a concepção geocêntrica de Ptolomeu e da bíblia, concluindo que o centro dos planetas era ocupado pelo sol e não, a Terra e o homem. Galileu Galilei, físico, matemático, astrônomo italiano foi o precursor na descrição da natureza em uma linguagem físico-matemática.

Galileu foi o responsável pelo surgimento do experimentalismo científico e segundo Moraes (2015) colocou à prova do telescópio a teoria de Copérnico. No entanto, sua maior contribuição foi a “aplicação sistemática do método experimental ao combinar a observação e a indução com a dedução matemática controlada pela experiência” (Moraes, 2015, p. 35). A partir disso, a indução e a dedução se consolidaram como duas atitudes diante dos fenômenos da realidade.

Francis Bacon, filósofo, cientista e político inglês criou o método empírico, mediante a teoria indutiva, a qual se centralizava em um sistema metodológico que partia da análise de casos e eventos particulares para se chegar a conclusões gerais, ou seja, o sistema de indução desse cientista, parte do particular para o geral. Cabe não esquecermos de que os critérios de indução foram estabelecidos por Aristóteles, que ordenava a confirmação de todos os casos particulares para depois proceder às generalizações (Moraes, 2015). “O empirismo de Bacon e sua lógica indutiva representavam uma nova metodologia na experimentação científica, ao passo que esse cientista desejava a libertação do Homem por meio da ciência” (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2010, p. 30).

Em meio às efervescentes ideias e pesquisas que marcaram o desenvolvimento da ciência moderna, emergiu o paradigma cartesiano ou paradigma tradicional, fazendo jus, naquele momento histórico, à denominação recebida de “Revolução Científica”. Este paradigma foi criado pelo filósofo e matemático francês, René Descartes (1596-1650), fato que lhe concedeu a titulação de pai da filosofia moderna ou da racionalidade moderna. A dúvida era o elemento fundamental de seu método. Ela era o instrumento básico de raciocínio. Só não duvidava de sua existência como sujeito pensante. A expressão famosa “*Cogito, ergo, sum*”, que quer dizer: “Penso, logo, existo” confirma essa certeza..

Diante disso, chegou à conclusão de que a “essência da natureza humana está no pensamento, que é separado do corpo” (Moraes, 2015, p. 36). Portanto, Descartes expressou a visão de dois mundos: a dos objetos, importante para o conhecimento objetivo, e a outra, do sujeito, caracterizado pela intuição e reflexão. Desse modo, inicia-se o princípio da fragmentação na qual dividiu o conhecimento em pares binários polarizados: mente-corpo, simples-complexo, parte-todo, sujeito-objeto.

O pensamento de Descartes em “O Discurso do Método” apresentou a proposta que orientava os princípios que fundamentam as organizações sociais, culturais e educacionais que se apoiam em sua recomendação que, ao confrontar com um fenômeno complexo, deve “dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (Descartes, 1973, p. 46). O método cartesiano consistia em quatro regras: evidência, análise, ordem e enumeração.

Dessa forma, a primeira regra, consistia em evitar a precipitação e a prevenção. Logo não se poderia aceitar como verdadeira uma coisa sem um conhecimento profundo que dissipasse qualquer dúvida; a segunda regra valia em dividir cada dificuldade em quantas parcelas fossem possíveis ou necessárias para melhor solucioná-las; a terceira regra objetivava guiar o pensamento por ordem do simples e fáceis para se elevar gradualmente e a última compreendia fazer em toda parte enumerações completas a ponto de não restar dúvidas de que nada foi omitido (Descartes, 1973).

No século XVIII, o físico inglês Isaac Newton elaborou a sistematização dos conceitos provenientes dos estudos de Copérnico. Kepler (1571-1630), Galileu e Bacon deduzindo as três leis gerais do movimento que governam todos os objetos do sistema solar, ao descobrir a influência da força da gravidade. Também exploraram o movimento dos planetas, da lua e dos cometas, além de outros fenômenos ligados à gravidade, que explicam o movimento planetário (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2010, p. 32). E, principalmente, Newton complementou o raciocínio de Descartes, dando vida à visão de mundo como uma máquina perfeita, consolidando o

paradigma mecanicista.

A educação moderna se fundamentou nesse paradigma permanecendo nas práticas pedagógicas até os dias atuais. Calcada numa visão reducionista da realidade, do conhecimento e do ser humano, embasada na transmissão do conhecimento pelo professor e no seu acúmulo pelo estudante. Essas características é contrária a premissa do pensador francês Montaigne quando disse que: “uma cabeça bem feita vale mais do que uma cabeça bem cheia”.

Para o modelo de educação cartesiana e mecanicista, o objetivo principal é instruir a mão-de-obra técnica para o progresso do mundo do trabalho, conforme os interesses capitalistas. Portanto, valoriza-se o acerto em detrimento do erro, o resultado eficiente, as notas, a memorização pela repetição (mecânica), mediante “um ensino descontextualizado e pouco interativo, é o melhor caminho na instrução de sujeitos racionais, ‘pensantes’ e ‘esclarecidos”” (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2010, p. 29). Nessa conjuntura, fragmentada e reducionista do homem, do mundo e do ensino seguimos convictos de que uma mudança paradigmática é imprescindível para sairmos das polícrises multidimensionais que envolvem a trindade da vida.

3.4 O paradigma tradicional e as práticas pedagógicas de professores de Língua Materna

A prática docente no contexto de formação e ensino, independente da área de conhecimento, é uma tarefa que requer novas concepções científicas, ontológicas e metodológicas. É evidente que a ação pedagógica, seja na educação básica ou no ensino superior, não conseguiu se desvencilhar dos métodos técnicos da escola tradicional, a princípio pela estrutura disciplinar dos currículos. Partindo dessa prerrogativa, nos dispusemos a encontrar prováveis respostas sobre a formação inicial de professores de Letras/LP e/ou LM. As transformações sociais são notórias, fator que, sem dúvida, reflete na formação docente. Sendo assim, a virada paradigmática já se anuncia, embora práticas tradicionais sejam, ainda, comuns no percurso de formação e ensino¹¹.

É fato que as ações coletivas no mundo continuam sob o comando desta forma de pensamento, que reduz, fraciona, separa e desliga a parte do todo, bem como separa o sujeito cognoscente de seu conhecimento. Ainda assim, é preciso reconhecer que o paradigma tradicional atingiu avanços inimagináveis no campo científico e tecnológico.

Abordar a historicidade do paradigma de Descartes é uma forma de ressaltar a importância e os benefícios que este modelo de mentalidade e de organização social propiciou

¹¹Este termo se refere à prática pedagógica docente.

à humanidade, sem, no entanto, deixarmos de reconhecer que é preciso progredir, buscar outro referencial, que associado a este, consiga desempenhar um papel melhor, frente às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a universidade e a escola necessitam modificar suas práticas de ensino. Para tanto, é preciso inovar sempre a condução do processo de ensino e de aprendizagem nos contextos formativos. Isso não significa que as metodologias tradicionais devam ser abolidas das práticas de ensino, pois a complexidade convoca a religação de saberes, as conexões e interligações entre os conhecimentos e não rupturas. Os saberes separados em disciplinas distanciam os estudantes da vivência de suas realidades e não interliga o sentido entre o conhecimento, suas vivências e o que é ensinado à escola/IES.

Vale destacar a importância do paradigma cartesiano no bojo da pedagogia tradicional, de modo a esclarecer que por um longo período esse modelo de pensamento sustentou e mantém o ensino. E, ainda permanece orientando a organização da sociedade. Sendo assim, é interessante reconhecer seus feitos positivos, tendo em vista o grande número de especialistas de renome em diversas áreas de atuação.

Boaventura Santos (2002), no ensaio intitulado: “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, chamou de razão indolente, a racionalidade do pensamento moderno do ocidente, justamente para expor suas ideias quanto à visão unilateral do conhecimento e do mundo. Nesse paradigma, os saberes legitimados pela ciência são os de cunho científicos, criados pelo homem ocidental de cor branca.

Nesse conjunto, são desconsiderados os conhecimentos alternativos de outros povos, grupos ou tribos e, também, os saberes, não científicos do senso comum. Ou seja, os saberes validados são apenas do campo científico, passados pelo crivo da ciência. Para tanto, Cunha (2006, p. 18) enfatiza que “é preciso reconhecer as formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas”.

A organização da Educação permanece conforme o princípio da fragmentação e a prática pedagógica subdividiu o conhecimento em disciplinas. Essa visão simplificadora e descontextualizada difundida pela ciência moderna se tornou hegemônica e manteve a complementaridade dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, etc. A seguir, elencamos outras características do paradigma tradicional (Moraes, 1997, p. 43):

- Competitividade pela existência;

- Separação entre sujeito e objeto, ou seja, exclusão do pensador de seu próprio pensar;
- Crença no progresso material ilimitado pelo crescimento econômico e tecnológico;
- Controle do homem sobre a natureza;
- Homem alienado da natureza, do trabalho, de si e dos outros;
- Retalhamento do todo em suas partes constitutivas.

É como base nesses aspectos da racionalidade científica que o sistema educacional e a dinâmica da sociedade estão organizados. Assim, nos sistemas de ensino, torna-se bastante evidente, pela divisão do conhecimento em disciplinas específicas e as separações nos departamentos: financeiro, pedagógico, administrativo, currículo, ensino especial e tantos outros.

Contudo, é importante salientar que propostas e orientações para se reformar o ensino têm surgido. Nesse sentido, Edgar Morin, publicou o livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), no qual os saberes recomendados são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Os princípios do conhecimento pertinente estão relacionados a nossa capacidade de apreender as influências mútuas e as inter-relações que ocorrem entre o todo e as partes do fenômeno. Este saber consiste em desenvolver estruturas mentais capazes de perceber o contexto, o global, as multidimensionalidades e a complexidade na trama da vida.

Morin (2012, p. 40) afirma que o aspecto mais importante da ética “é perceber a ligação entre três dimensões éticas, uma vez que os homens são definidos de modo trinitário: individual, social e parte da espécie humana”, esses modos se referem à ética pessoal com referência a nós, aos outros e a família, a ética social que implica a democracia à medida que assumimos o dever de ajudar os outros e a ética planetária. Diante do exposto, evidenciamos propostas para superarmos o reducionismo e a fragmentação.

Entretanto, conforme explicou o professor, Juan Miguel González Velasco (2021), “ensinamos temáticas do século XIX, com docentes do século XX e estudantes do século XXI” (IV Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/Grupo de Estudos e Pesquisas RIEC-TO, agosto, 2021). Sendo assim, precisamos avançar para acompanhar a evolução social, vendo o processo educativo como elemento fundamental para iniciar as transformações necessárias, pois um pensamento reducionista e as práticas pedagógicas

desgastadas e desestimulantes sem as significações essenciais da LA, que dão sentido à vida afugentam os adolescentes e jovens da escola.

3.5 O paradigma emergente: caminho para a mudança

A realidade planetária é instável e vive num processo ininterrupto de vir a ser. E foi nessa dinâmica que o paradigma do pensamento moderno, fundamentado numa concepção de conhecimento, de homem e da realidade como sendo reducionista e fragmentária, sinalizou incapacidade de compreender os fenômenos do mundo contemporâneo, frente aos problemas globais que afligem todos porque estão ecologicamente interligados.

Sabemos que as transformações em torno do desenvolvimento da espécie humana são constantes, a cada época emergem novos princípios científicos que direcionam a trajetória da humanidade em seu viver e, assim, emergem novos paradigmas. Geralmente, as inovações e descobertas que explicam a realidade multidimensional e multirreferencial requerem paradigmas ou concepções teóricas que atendam as demandas que se desvelam nas novidades progressivas da aventura do ser humano.

Várias descobertas científicas ocorreram até colocar em dúvidas as certezas da ciência moderna, até então, tidas como prontas e acabadas. Dentre outras enfatizaremos a de Charles Darwin (1809-1882), em 1859, autor da Teoria da Evolução, explica como ocorre a ordem natural da evolução, provada por um processo orgânico. A partir de Darwin, o universo passou a ser observado como um sistema propício a evoluir e mudar (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2010).

A complexidade surgiu no final do século XIX, embora sem essa denominação. Alguns fatos e descobertas científicas foram essenciais para sua origem, dentre as quais citamos: a conquista da termodinâmica e dos sistemas irreversíveis relacionados aos conceitos de ordem e desordem. Neste contexto, Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química de 1977, com sua teoria das estruturas dissipativas de energia, está entre os principais teóricos dessas novas descobertas.

A noção de complexidade começou a ser debatida em meados dos anos 50 do século XX, quando os cientistas cibernéticos Norbert Wiener, Von Neumann, Ashby e Von Foester, dão início à discussão e a mensuração do grau de diversidade de um sistema cibernético. Foi certificada a realidade do sistema como unidade, porém sustentada pela diversidade dos elementos que o constitui. A partir disso, o conceito de unidade na diversidade e a complexidade sistêmico-organizacional nele existente começaram a ter coerência lógica para esses cientistas.

Segundo Morin (2007), o conceito de complexidade passou a fazer sentido para muitos outros cientistas somente a partir da segunda metade do século XX, quando surgiram as teorias

das catástrofes de R. Thom, de fractalidade, de Mandelbrot e do Caos da Física Quântica (Morin, 2007). Posteriormente, desenvolveu-se a Teoria dos Sistemas Complexos ou das Ciências da Complexidade.

O paradigma emergente principia mudanças nas macroestruturas da sociedade, principalmente no cenário da educação, buscando novas respostas para os problemas complexos que existem em torno da realidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante disso, é necessário o fortalecimento de epistemologias que valorize o ser humano em sua inteireza, concernentes aos aspectos: social, físico, biológico, emocional, cultural. Assim, é possível que a reforma paradigmática perpassa a longa fase de transição e se efetive nos contextos de formação inicial e continuada.

3.6 O pensamento complexo e seus princípios-guia

Edgan Morin é, na comunidade acadêmica, um dos anunciadores do pensamento complexo com maior relevância. A complexidade ou pensamento complexo é fruto da tessitura de várias mãos¹². Mas, Morin tem um reconhecimento diferenciado por seu vasto referencial bibliográfico, além da participação expressiva em eventos internacionais, em que propaga a importância de se substituir o paradigma do ocidente pela teoria da complexidade. Esta trajetória de “contrabandista de saberes”, como ele se autodenomina, teve início em 1977 com a publicação de “O método”, o primeiro livro de um total de seis volumes (Petraglia, 1995).

Morin é formado em História, Geografia e Direito, tendo mais tarde deslocado para Filosofia, Sociologia, Antropologia e Epistemologia (Moraes, 2019). Assim, o humanista e educador planetário é escritor, sociólogo, filósofo e historiador. Diante deste riquíssimo currículo em que se mesclam saberes científicos e culturais distintos justifica sua habilidade de movimentar, sem embaraços, pelas ciências humanas, pelas ciências da vida e pelo mundo da Física e da nova Biologia (Moraes, 2019, p. 160). E também legitima sua auto intitulação de contrabandista de saberes. Ademais, ampara a construção da teoria do pensamento complexo que se desenvolveu pelos fundamentos teóricos da Física, da Biologia, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Política, evidenciando que a complexidade se constitui por diversas áreas do conhecimento (Moraes, 2019, p. 167).

¹²Autores que colaboraram com a construção do pensamento complexo: Gaston Bachelard que usou, pela primeira vez, a palavra complexidade, passando por Weaver, colaborador de Shannon na Teoria da Informação, por Von Foerster, que trabalhou a teoria da auto-organização dos sistemas vivos, por H. A. Simon e pelo biólogo Henri Atlan, entre vários outros renomados cientistas (Moraes, 2019, p. 167).

Para compreendermos o sentido denotativo dos termos do pensamento complexo é, imprescindível que tenhamos conhecimento da raiz etimológica da palavra “complexidade”, de “origem latina e provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa: trançar, enlaçar”. Nesse sentido, Morin (2003), faz comparação do termo, ao trabalho de construção de cestas, uma vez que se constituem em “entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 43). Na língua francesa a palavra “complexo” surge no século XVI, vinda do latim *complexus*, que significa: “que abraça”, particípio do verbo *complector*, que significa: eu abraço, eu ligo.

Do termo complexo são derivadas as palavras complexidade e complexão, esta última surgiu em espanhol, por volta de 1250, do latim *complexio* que significa amálgama ou conjunto (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 43). O conhecimento da etimologia do vocábulo “complexo” substanciador deste trabalho é importante porque nos apresenta, antecipadamente, algumas características que facilitam nossa compreensão do campo teórico focalizado.

O pensamento complexo, também designado de teoria da complexidade, desafio da complexidade ou pensamento da complexidade desponta na emergência de uma reforma educacional, bem como nas estruturas macrosociais em geral, pois o paradigma moderno¹³ cartesiano se tornou insuficiente para corresponder aos anseios deste momento denominado de Pós-Moderno¹⁴. O termo “complexidade” mantém seu sentido etimológico latino, “aquilo que é tecido em conjunto” (Morin, 1991), assim, o autor mostra que todos os fenômenos que ocorrem no universo estão interligados, conectados, por isso este pensamento é contrário a todo mecanismo de disjunção, simplificação e reducionismo.

Desse modo, o pensamento complexo refuta à divisão disciplinar e encoraja uma abordagem transdisciplinar e holística, sem no entanto, renunciar a noção das partes constituintes do todo. Em oposição às bases que sustentam a ciência e a educação ocidentais que dividem o conhecimento para melhor compreender os fenômenos, sendo a universidade e a escola exemplo disso, uma vez que suas organizações estão compartimentadas em séries, departamentos, cursos e disciplinas. Nesse pressuposto, o pensamento complexo nos conduz a percepção do “tecido comum” que une todos os saberes. Para tanto, é preciso desenvolver uma estratégia de pensamento que seja capaz de abarcar esta multidimensionalidade do real,

¹³O termo faz referência ao contexto histórico da humanidade a partir de mudanças científicas que se inicia no século XVI e se consolida no século XVIII, caracterizado pela antitradição e fundamentado na concepção de homem, de mundo e de sociedade conforme os ideais iluministas e da racionalidade de Descartes.

¹⁴O termo contrapõe a modernidade/moderno a partir de meados do século XX para designar mudanças de mentalidades sobre o homem, o mundo e a sociedade frente às transformações culturais, sociais, econômicas e políticas contemporâneas. Estes termos, moderno/modernidade e pós-moderno serão retomados na seção 5, a partir da página 153 a fim de melhor elucidá-los.

reconhecendo que o ser humano é complexo e o pensamento também. Morin (1989, p. 14) nos diz que este campo de conhecimento:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e do saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que designo de pensamento complexo (Morin, 1989, p. 14).

Diante dessa multirreferencialidade que o autor nos apresenta, reformar o pensamento é imprescindível, como postula Moraes, uma “reforma educacional, não se faz sem uma reforma do pensamento, sem uma reforma paradigmática” (Moraes, 2015, p. 35). A autora acrescenta ainda que “uma reforma educacional [...] exige novas bases epistemológicas, novos fundamentos teóricos capazes de assumir e promover novos olhares antro poéticos, éticos, estéticos e políticos a serem trabalhados em educação” (Moraes, 2015, p. 36).

Morin (1996, p. 274), assegura que a complexidade é pensada “[...] onde se produz um emaranhamento de ações, de interações e de retroações” interligadas em rede, uma vez que os fenômenos ocorrentes são configurados pela metáfora de fios que tecem ligações entre o indivíduo, a sociedade e ao meio ambiente. Esses componentes que representam a trindade da vida não podem ser separados. Morin (2011, p. 36) conceitua complexidade a partir do termo *complexus* que,

Significa o que foi tecido; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2011, p. 36).

A complexidade é um campo científico que pode ser entendido como um princípio que regulamenta o pensar e o agir, tendo sempre a vista à realidade dos fenômenos, que torna indivisível o sujeito e objeto e não ignora o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade (Morin, 1996). Segundo Morin (1990), a complexidade é a tessitura que torna inseparavelmente associado: o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e os demais tecidos que dominam os acontecimentos, as ações e as interações que organizam as teias da vida.

Dessa forma, o pensar complexo, em linhas gerais, abarca a totalidade das situações que emergem nos contextos sociais, confere a capacidade de interligar as diferentes dimensões da realidade, perante a emergência de fatos, dos acontecimentos, de objetos multidimensionais

interativos e com componentes aleatórios. Diante da realidade de múltiplos fenômenos, o sujeito precisa desenvolver uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva. Morin (2006) complementa o conceito de complexidade ao dizer que,

À primeira vista, a complexidade (complexus: o que é tecido em conjunto) é um tecido de constituinte heterogêneo inseparavelmente associado: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então, a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem no caos, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos da ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como indiquei, elas tornam-nos cegos (Morin, 2006, p. 17-19).

Diante da tentativa de Morin (2006) em conceituar o que é a complexidade, percebemos clareza nas ideias, mas concomitantemente, a trama constituída pelos elementos abstratos que se interagem em redes quase sempre contraditórios, ambíguos, que provocam desordem, incertezas, conflitos ao buscarmos, mediante os signos linguísticos, significado para o conceito de complexidade, dada a amplitude de fenômenos divergentes. Assim, a palavra confusão, como o próprio autor reconhece, talvez seja o termo mais adequado para compreendermos a tessitura de todos esses aspectos antagônicos e também complementares que juntos representam a realidade planetária que nos circunda.

O pensamento complexo é uma área científica que procura estabelecer a religação dos saberes separado pelo pensamento moderno cartesiano. Mas a sua importância e imprescindibilidade como ciência, epistemologia e metodologia não se limitam ao processo de religar conhecimentos, uma vez que o pensamento complexo surge em decorrência do progresso do conhecimento e do desafio que a globalidade impõe para este século XXI, apresentando-nos outra maneira de pensar os problemas contemporâneos (Santos, 2008). Neste sentido, esta epistemologia busca agregar múltiplas visões, dimensões, princípios e saberes a fim tornar compreensível a realidade em que os fenômenos ocorrentes são associados e inseparáveis dos elementos constitutivos da trindade da vida: indivíduo, sociedade e meio ambiente. Como o próprio Morin assegura “a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade” (Morin, 2000, p. 38). Valendo ressaltar a abertura ao acolhimento do que é distinto e/ou antagônico. Freire (2021) faz uma síntese quase completa do conceito de complexidade, embora cremos que não seja fácil elaborar uma definição capaz abarcar seus elementos e características. Para essa autora:

A complexidade é sistêmica, relacional e transdisciplinar; conecta o sujeito ao objeto do conhecimento; articula saberes de campos diversos; revela causalidade circular; acolhe a ambiguidade, a imprevisibilidade, os conflitos e as incertezas inerentes à vida; revela inacabamento, incompletude; e concebe o todo, ao mesmo tempo, maior e menor que a soma de suas partes, em função das emergências que se manifestam (Freire, 2021, p. 116).

O excerto acima trás um conceito que demonstra o entrelaçamento de saberes e a dinâmica constitutiva da complexidade, tendo os operadores cognitivos como elementos para se pensar complexo. Assim difere ao que Morin (2003) assevera sobre a fragmentação dos saberes em disciplinas compartimentadas que provocam uma inadequação que se torna cada vez mais ampla, profunda e grave, já que as realidades e/ou problemas se apresentam mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis”:

1. os conjuntos complexos;
2. as interações e retroações entre partes e todo;
3. as entidades multidimensionais;
4. os problemas essenciais. (Morin, 2003, p.13)

Portanto, mudar os referenciais que orientam e organizam a vida social é uma necessidade para atender o progresso contemporâneo. É importante enfatizar que outros tipos de conhecimentos, sob forma, de rede, que apresentam mudanças conceituais e princípios mais adequados ao desenvolvimento vigente da ciência são essenciais. Contudo, é necessário, primeiramente, que haja uma mudança no ser humano, a fim de que compreenda a complexidade das ações, interações e conexões que interligam as ações dos ambientes formativos. Para tanto, o sujeito, que é um ser: físico, biológico, social, cultural, psíquico, espiritual e emotivo necessita ocupar o centro do processo de todas as atividades humanas.

Diante disso, a compreensão da teoria da complexidade exige a reforma do pensamento. Neste sentido, Morin afirma que a “reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (2003, p. 20). A complexidade é parte constitutiva da vida e, assim “do pensamento, do conhecimento e da ação, afeta os nossos esquemas lógicos de reflexão e obriga-nos a uma redefinição epistemológica e metodológica urgente e necessária” (Moraes, 2011, p. 32). Assim, ao considerar o papel social dos professores para o desenvolvimento da sociedade, em todos os aspectos, é necessário acontecer uma mudança no sistema educacional, em todas as etapas e modalidades de ensino. Para tanto, é necessário: criar políticas públicas destinadas a mudar o currículo escolar, bem como priorizar a valorização dos profissionais da educação com formação inicial e continuada de qualidade e, ainda, garantir

melhores condições de trabalho, além de salários dignos.

Para religar os saberes separados em compartimentos disciplinares, a epistemologia da complexidade conta com as ferramentas intelectuais necessárias para explicar a realidade e tecer os fios que ligam os objetos do conhecimento, denominados de operadores cognitivos¹⁵ ou princípios do pensamento complexo. Um pensar complexo necessita de elementos que nos ajudem a conhecer e compreender a realidade complexa, afirma Moraes (2015). Abaixo, apresentamos uma figura com os princípios que se caracterizam em método/caminho/ensaio/estratégia ou um guia para um pensar complexo.

Figura 2 - Princípios do pensamento complexo



Fonte: Autora (2023) Elemento gráfico SmartArt –Word

1. *Princípio sistêmico organizacional* — é o princípio que nos auxilia a ligar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, bem como reitera que a parte está no todo e este também está presente nas partes. Morin (2000) segue o pensamento de Pascal, para nos

¹⁵Essa denominação foi dada pela educadora e estudiosa do pensamento complexo e sistêmico Maria Cândida Moraes. Nas obras de Edgar Morin, as categorias que ajudam a explicar e compreender a realidade são chamadas de princípios do pensamento complexo.

falar que: não é possível conhecer o todo sem conhecer as partes nem conhecer as partes sem conhecer o todo. Para esse autor, o todo poderá ser maior ou menor que as somas das partes. Moraes (2015) afirma que “a totalidade seria algo mais do que uma forma global, pois nela estariam as qualidades emergentes que surgem numa organização viva a partir de processos em sinergia, em interação” (Moraes, 2015, p. 63). A pesquisadora garante que o princípio sistêmico organizacional tem enormes repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na orientação, desenvolvimento e demandas do processo formativo (Moraes, 2015). Sendo assim, não basta o professor ter domínio sobre os objetos de conhecimentos de sua área de atuação, pois a este precisa integrar o conhecimento a respeito de seus alunos quanto às suas capacidades e limitações, além do conhecimento do contexto de suas vivências.

A práxis docente pode ser um exemplo de um sistema complexo, que se estrutura em partes, que antecedem a interação em sala de aula. No entanto, o que realmente importa é esse conjunto que inclui outros elementos complexos, como o planejamento, o ensino e a aprendizagem, que, apesar de serem partes da práxis pedagógica, se integram pela socialização de professor, aluno e conhecimento na sala de aula. Daí a necessidade de o professor conhecer o ser integral (aluno) para buscar estratégias adequadas, que conduzam o discente a se apropriar do conhecimento. Como disse, Paro (2018), “na relação ensino-aprendizagem não há [...] nenhuma transmissão, seja de conhecimento ou qualquer outro elemento cultural por parte do educador, o que há é uma apropriação de tal elemento pelo educando” (Paro, 2012; 2018, p. 35).

2. *Princípio hologramático* — este princípio-guia é muito importante para um pensar complexo, pois afirma que não só a parte está no todo como o todo, também está na parte. Assim — “[...] coloca em evidência o paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas o todo está também inscrito nas partes” (Morin, 2000, p. 210). Na visão hologramática acrescenta o exercício ágil da religação ao conjunto desfeito à totalidade fragmentada, não se tratando, apenas, de inverter o foco do binário parte-todo. Isso significa operar em direções que se contrapõem: contexto e unidade simples (todo-parte), fixando a interligação em rede (Santos, 2008, p. 71).

Com base nos tópicos temáticos que configuram esta tese, apropriamo-nos do princípio hologramático numa tentativa de compreender a complexidade envolvida na prática pedagógica, partindo do entendimento de que o todo está na parte e a parte está no todo. Nesse sentido, o todo é a ação do professor (prática pedagógica) e a parte é o conhecimento (conhecimento que mobiliza a ação), e, diante dessa premissa, a prática está na teoria e a teoria está na prática, sendo a linguagem a responsável por explicar essa indissociabilidade entre

partes e o todo. Outro exemplo pertinente, o aluno (parte da sociedade) e a sociedade (todo), assim ambos se encontram presentes mutuamente na parte e no todo, por meio da cultura e da linguagem.

3. *Princípio retroativo* – este princípio interrompe com a causalidade linear. Assim, a causa age no efeito e vice-versa, num jogo de causa e efeito de pluralidade causal. Ênfase no fenômeno da retroação conhecido também como feedback, reflexo da causalidade circular fechada.

O princípio da retroatividade nos conduz a compreensão de que uma ação se desdobra em outra ação, que retroage em vez de seguir a linearidade, isto é, volta à ação de origem. Assim, configura-se o processo de formação, por exemplo, estuda-se para aprender determinado conteúdo, quando submetido à avaliação ocorre o feedback da ação primeira.

4. *Princípio recursivo* - está entre os mais importantes operadores para o pensar complexo, segundo Morin (2000), o produtor concretiza o produto e vice-versa, isto é, eles são produtores e causadores daquilo que produz, representa a dinâmica entre sujeito e objeto. Conforme Morin (1990, p. 108), a ideia recursiva é “uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num círculo auto constitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

Ao trazermos a recursividade para o contexto educacional, em especial, para temática da tese em foco, pensamos nos docentes, anteriormente preparados para serem professor que formam outros sujeitos, estes podem seguir o mesmo processo circular contínuo. Este processo acontece na vida pela reprodução humana, geramos vidas, depois nossos filhos, netos, bisnetos seguem fazendo o seu papel de produto e produtor social, pois somos produtos da sociedade e, também, reproduzidor dela.

5. *Princípio dialógico* – segundo Moraes (2008), este princípio é um dos mais importantes para construção teórica do pensamento complexo, sendo também um princípio consequente da causalidade circular ou retroativa. Ele traz o entendimento de que existem duas lógicas que, simultaneamente, se complementam e se opõem. É a união de fenômenos, eventos ou noções que, apesar de, aparentemente, antagônicos, na realidade se complementam.

De acordo com Morin (2010, p. 96), “a dialogia permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para o mesmo fenômeno complexo”. Dessa forma, manter a relação dialógica entre os diferentes e os opostos viabiliza a aproximação e a associação dos contrários, por exemplo, a dialogia da ordem/desordem/organização presente na emergência da vida, bem como na organização do mundo.

Nesse sentido, é preciso termos entendimento de como a ordem e a desordem, elementos opostos se tornam complementares nos fenômenos reais e que a epistemologia da complexidade reconhece como essenciais no processo de mudanças e transformações. A desordem se manifesta, geralmente, em tempos de crises. Diante disso, os sistemas vivos se auto-eco-organizam para estabelecer a ordem. Esta é visada e desejada, mas num estado de ordem permanente não há inovações nem mudanças.

Temos, por exemplo, nas instituições de ensino, as normas legais, o currículo e a legislação que direcionam o ensino e representam a ordem. A desordem aparece pela inserção dos sujeitos com ações e atos que propiciam a funcionalidade dos sistemas (Santos, 2008). Assim, a ordem é o que se deseja, mas é a desordem, sem excesso, que vitaliza a instituição.

6. *Princípio auto-eco-organização* – este princípio é explicitador da relação autonomia/dependência. Temos que, sujeito e sociedade na ambivalência entre autonomia e dependência. Deste modo, para Morin, o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em determinado contexto em que vive e de seus fluxos mantenedores. Neste sentido, esse princípio nos lembra de que não temos total autonomia, uma vez que vivemos na dependência sempre de fatores externos, por exemplo: somos dependentes do meio ambiente e de recursos minerais como a água, o sol, a terra. De outra forma, no contexto escolar/universitário e mesmo para viver em sociedade, o princípio auto-eco-organização está presente de forma a garantir a convivência social, tendo leis, normas e regras que equilibram a relação autonomia/dependência.

7. *Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente* - Este princípio-guia, reintroduz de forma epistemológica e metodologicamente, o sujeito cognoscente, por compreender a inseparabilidade entre o ser e o conhecer e, o papel dinâmico e ativo do sujeito na construção de mediações, relações, intercâmbios, conexões, auto-eco-organizadoras do conhecimento que constrói. Segundo Moraes (2008, p.106): “com a complexidade, resgata-se o sujeito, autor de sua história e coautor de construções coletivas, reintegrando-o ao processo de construção do conhecimento”. No entanto, quando Descartes formulou o paradigma da simplificação separou o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), separando filosofia e ciência (Morin, 1990, p. 16).

Diante da pretensão de separar o sujeito do objeto, suscitamos alguns questionamentos, pois seria, por exemplo, como desvincular o sujeito professor de seu objeto de ensino. Há essa possibilidade? Se o paradigma mestre do ocidente cogitou a separação entre o ser e o conhecimento, supostamente, nessa linha de raciocínio, é possível separar o fazer intencionado da prática, do sujeito conhecedor que a constitui? Ou será que essa fragmentação diz respeito,

apenas, ao processo investigativo da ciência que buscava descobertas científicas sem quaisquer resquícios subjetivos? Mesmo assim, percebemos que este pensamento cai no erro e na ilusão do qual nos fala Morin (2000), sobre o conhecimento humano.

Para todas as indagações, que possam sugerir a separação do observador, daquele que conhece do objeto conhecido, a resposta incisiva é que não há viabilidade de fragmentar o sujeito autor e coautores de construções coletivas de sua autoria e/ou coautoria. Assim, só mesmo uma inteligência cega, como diz Morin, poderia cogitar a possibilidade de isolar o conhecimento do conhecedor.

Nesse sentido, Japiassu (2006, p.18), apresentou o exemplo do médico e biólogo russo Bogdanov (vítima do stalinismo no pós-guerra), em referência às suas atividades práticas ou cognitivas. Para ele, o homem só pode fazer duas coisas: religar e separar, que não se igualam em desempenho, pois, de acordo com Japiassu (2006, p.18), na cognição científica ou não, a conjunção é preliminar, e a separação secundária, isto é, primeiramente ocorre a união, a separação procede ou resulta dessa junção.

A finalidade maior da chamada do ser humano ao centro do processo que rege a trama da vida converge com o sujeito social, mediante a interação verbal com seus pares que produz enunciados e estabelece a comunicação. Mais uma vez, o sujeito ocupa o centro da ação, no entanto, só é possível perceber isso, pelo sentido presente nas relações dialógicas que se encontram no horizonte extra verbal.

Além dos sete princípios-guia ou operadores cognitivos, a pesquisadora Maria Cândida Moraes (2015) incluiu: o princípio ecológico da ação, princípio da enação e princípio ético aos já especificados, anteriormente, por Morin. Esses princípios, segundo Moraes (2008) ajudarão o sujeito a pensar melhor os assuntos educacionais. Assim, tais princípios visam aumentar a percepção e compreensão dos fenômenos complexos da realidade, bem como colocar em funcionamento o pensamento complexo de Morin e o pensamento ecossistêmico de Moraes (2008).

O princípio ecológico da ação revela que toda ação escapa à vontade do sujeito. Isto quer dizer que as nossas ações não são totalmente autônomas, uma vez que depende da dinâmica das interações mútuas dos interlocutores com o ambiente. Sendo assim, as interferências provocadas pelos sujeitos e o contexto terminam modificando a ação intencionada. Conforme Moraes (2008, p.107) “toda ação é sempre uma ecologizada por causa de processos de interação, de retroação e cooperação existentes”. Desse modo, as nossas ações são reflexos das ideias, dos pensamentos, das emoções e dos valores de outros indivíduos com os quais interagimos na comunicação diária.

Pelo princípio da enação, entendemos que ação e percepção são dois processos que caminham lado a lado e crescem juntas, isto quer dizer que são inseparáveis nos desenvolvimentos cognitivos e evoluem simultaneamente. Esse princípio certifica a não neutralidade do sujeito pesquisador sobre o objeto pesquisado e, assim, ambos sofrem influências recíprocas. Sobre o princípio ético ressaltamos a importância do respeito ao outro, independente das divergências de ideias, pensamentos ou ideologias. É preciso que haja uma ética que nutra toda e qualquer relação educacional (Moraes, 2008, p. 110). Portanto, faz-se necessário uma cultura ética comum a todos que se respalde no respeito, na solidariedade e na cooperação mútua, apesar das diferenças.

Por fim, salientamos o princípio da incerteza que apresenta uma das características essenciais do pensamento complexo que se revela por seu caráter indeterminado, incerto e sempre em construção como todos os fenômenos que permeiam a vida humana. Esse princípio tem origem na elaboração matemática de Werner Heisenberg (1962) – Prêmio Nobel de Física em 1932, quando percebeu que o comportamento das partículas atômicas é totalmente imprevisível (Santos, 2008). Assim, constatada a indeterminação do fenômeno o denominou de princípio da incerteza. Na área educacional, este princípio está dentre os mais importantes, dada a impossibilidade de antever os fenômenos que surgem em contextos marcados pela complexidade.

O princípio da incerteza está incorporado à vida e faz parte da nossa vivência no mundo. “A escola se mantém pelas repetições das normas, valores e sanções sociais. É a certeza” (Santos, 2008, p. 78). Os alunos, na visão de Santos (2008), preferem a certeza, a repetição nos modos do professor lecionar. Mas isso, não os entusiasma, pois, a beleza, o encanto, a emoção, estão na novidade, inserida em situações imprevisíveis. Nesse sentido, Japiassu (2006) instruiu a “não cultivar o gosto pelo porto seguro ou pela certeza do sistema, porque nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas” (Japiassu, 2006, p. 57). Afinal, nas questões que envolvem o sujeito e seu fazer nada é certo, pronto e acabado, tudo se insere num processo em construção permanente.

Diante do exposto, compreendemos que o princípio da incerteza emerge e se equilibra na complementaridade antagônica de processos marcados por fenômenos que oscilam entre a certeza e a incerteza. Assim, evidenciamos a complexidade da realidade quando elementos dialógicos se completam. Como afirma Morin (1996), “a consciência da complexidade nos faz lembrar de que não é possível escaparmos da incerteza”. O acaso e o inesperado sempre estarão por vir e a qualquer momento pode surgir.

3.6.1 O surgimento multi, pluri, inter e transdisciplinar.

É importante termos a compreensão de como aconteceu o princípio da fragmentação do conhecimento com base no paradigma cartesiano. Segundo Weil *et al* (2017, p.15), “a crise dessa fragmentação começa por uma ilusão, uma miragem, que é a separação entre o sujeito e o objeto”. Como sabemos da impossibilidade de separar aquele que conhece do objeto conhecido, acreditamos que esta ilusão tenha sido a manifestação da cegueira do conhecimento, da qual nos alerta Morin (2000) e nenhum “saber” está livre.

É relevante ressaltarmos que anterior a essa fragmentação do conhecimento que promoveu mudanças na organização social, pois a não-separatividade foi vivenciada pelos pré-socráticos e místicos de todas as tradições culturais ou fora delas. Era a fase pré-disciplinar, na qual não havia separação entre o sujeito, a sensação, o sentimento, a razão e a intuição (Weil, 2017, p. 15).

Entretanto, o paradigma cartesiano-newtoniano com a visão mecanicista, simplificada, reducionista e do dualista do mundo sob o predomínio da racionalidade científica fragmentou o conhecimento em diversas áreas. Por isso, a organização de todo o sistema social e educacional de ensino ainda em vigência é estruturado em áreas estanques e diversas disciplinas respectivamente. Com o advento da modernidade se concebe o desenvolvimento da organização do conhecimento por meio dos conceitos multi, pluri, inter e transdisciplinar que surgiram a partir da fragmentação recomendada por Descartes, ou seja, a partir da disciplinarização.

Os termos multi, pluri, inter e transdisciplinaridade são atribuídos ao desenvolvimento do conhecimento. Por multidisciplinaridade se compreende a interação que ocorre entre duas ou mais disciplinas em que há colaboração mútua para resolver um dado problema, sem que estas ciências sejam modificadas ou enriquecidas nesse processo (Santomé, 1998, p. 70 apud Sommerman 2006, p. 33). Sendo assim, enfatizamos que não se trata de uma interação no sentido literal da palavra, mas da aquisição de “um nível de informação mútua e cumulativa” (Sommerman, 2006, p. 36). Segundo Silva (2002, p. 74), na abordagem multi não existe cooperação entre os campos disciplinares que se interagem, pois é um sistema de um só nível com objetivos múltiplos. Vale salientar que a multidisciplinaridade é, simplesmente, um amontoado de disciplinas independentes entre si como se apresentam, geralmente, nos currículos escolares.

O termo pluridisciplinaridade surgiu na metade do século XX é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas dentro de um mesmo âmbito de conhecimento, citamos como exemplo, a sociologia e história (Zabala, 2002, p. 33). Para Nicolescu (2010, p. 52), “a

pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Nesse sentido, Silva (2002, p. 74) afirma que existe um sistema de um único nível em que há cooperação, mas sem coordenação e com objetivos múltiplos. Certamente essa cooperação serviu de subsídio para que se promovesse mais diálogo entre diferentes campos disciplinares, contribuindo para que novos modos de conceber o desenvolvimento do conhecimento emergissem, bem como novas nomenclaturas.

Souza (2022, p. 67) apresentou um exemplo que facilita a compreensão do termo, pois segundo essa autora a pluridisciplinaridade, “na prática, seria uma reunião de especialistas em que ninguém abre mão de seus conhecimentos e de seus métodos para estudar e compreender um determinado fenômeno ou objeto de estudo. Desse modo, não há síntese entre a diversidade de disciplinas que foram aglutinadas”. É importante mencionar que por meio da pluridisciplinaridade é possível se fazer o estudo de um objeto ou fenômeno pela ótica de diferentes disciplinas. Esse fator propicia aos estudiosos aprofundamento e enriquecimento sobre os saberes que envolvem o objeto ou fenômeno analisado, considerando que antes seria realizado por apenas uma disciplina (Nicolescu, 2000).

Emergiu na Europa (França e Itália) também na metade do século XX a interdisciplinaridade, outra maneira de se conceber o conhecimento. Da Europa o termo inter se propagou para o mundo. A partir de 1960 surgem, no Brasil, os primeiros estudos do conceito de interdisciplinaridade. E “a partir de meados da década de 1970 o tema começou a integrar as discussões e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, dando origem às primeiras publicações nacionais” (Souza, 2022, p. 67).

O professor Hilton Japiassu se tornou referência em relação ao tema após a publicação da obra “Interdisciplinaridade e a patologia do saber” no ano de 1976. Isso se configura em uma iniciativa para expandir no Brasil estudos e pesquisas pensando na interdisciplinaridade como possível caminho para se vencer a fragmentação do conhecimento que, segundo Japiassu, se constitui no fator gerador de outros males que afetam a universidade. Sendo assim, a interdisciplinaridade era a alternativa daquele momento e também dos dias contemporâneos, pois a pesquisa desta tese revelou que a interdisciplinaridade da prática pedagógica no Câmpus investigado é evidenciada com intensidade. A propagação desses conceitos é favorável à reforma paradigmática porque é preciso que o docente seja, primeiramente, interdisciplinar para se chegar a transdisciplinar, ambos conceitos são imprescindíveis na postura e nas atitudes do professor.

Outra estudiosa do conceito interdisciplinar de representatividade importante que ao lado de Japiassu merece destaque é Ivani Fazenda porque desenvolveu muitas pesquisas e

estudos sobre essa temática, possibilitando a extensão do debate e discussões no meio acadêmico. Ademais, as pesquisas de Fazenda resultou em publicações de livros, artigos e ensaios. Em nosso país, ambos são considerados pioneiros, portanto, expoentes principais no que diz respeito ao tema interdisciplinaridade.

Segundo Sommerman (2006, p. 30), a interdisciplinaridade é uma chamada para a complexidade no sentido de instaurar as “interdependências e inter-relações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade”, isto é, uma sinalização para promover a religação de determinados saberes de distintas ciências separado pela sugestão de Descartes de fragmentar o conhecimento para facilitar a compreensão de assuntos complexos.

Na visão de Zabala (2002), a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas que implicam transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, uma nova disciplina, como por exemplo, a biomedicina e a psicolinguística (Zabala, 2002, p. 33). Para Silva (2000, p. 74), a interdisciplinaridade é um sistema de dois níveis, de objetivos múltiplos e cooperação procedendo de nível superior. Já para Japiassu (1991):

É um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (Japiassu, 1991, p. 136).

Diante das visões de os estudiosos da interdisciplinaridade citadas acima, percebemos que a concepção interdisciplinar de cada autor(a) foi expressada de forma distinta, mas apresentam significações similares no geral, principalmente no que diz respeito ao entendimento comum da interação de duas ou mais disciplinas que dialogam e se integram promovendo trocas da diversidade de conhecimento de diferentes ciências. Na metodologia interdisciplinar os campos disciplinares transitam mutuamente estabelecem relações dependentes ao ponto de ocorrer integração, fusão de conceitos. Mas as delimitações de fronteiras entre as disciplinas em diálogo não se desfazem, embora haja transposições nesse processo de comunicação. Vale ressaltar que a abordagem interdisciplinar se restringe as distintas áreas do conhecimento científico.

Todavia, o objetivo de transcender as fronteiras disciplinares e a demanda por religar o conhecimento científico a outros saberes desenvolvidos pelos seres humanos no decorrer da história da humanidade, fora do âmbito das ciências, fez emergir uma outra maneira de conceber a construção e sistematização do conhecimento denominada de transdisciplinaridade, que partindo de seu prefixo trans significa o que está entre e além das demarcações dos campos

disciplinares, pois é um conceito abrangente que comporta as diferentes disciplinas e os saberes oriundos do senso comum, da tradição e da cultura geral.

Na tentativa de conceituar o termo transdisciplinaridade é importante engendrar algumas partes que constitui os artigos da Carta da Transdisciplinaridade por compreendermos que as características deste campo científico, epistemológico, ontológico e metodológico são inscritos a contento nesse documento orientador e elucidativo. Nesse sentido, apropriamo-nos da definição mostrada por Sommerman (2006, p. 49/50) formulada pelos artigos 3, 5, 6 e 7 da Carta:

Artigo 3: (...) A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (...) Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Artigo 6: Com relação a interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico. Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências (Sommerman, 2006, p. 49/50).

Diante do exposto, reconhecemos que conceituar significativamente a transdisciplinaridade seja um esforço frustrante porque temos a impressão de que a abertura para acolher uma diversidade de conhecimento, no qual se inclui o sujeito e a atitude humana mediada pelas influências do contexto, portanto, com a multidimensionalidade que lhe é constitutiva, englobando todos os saberes do científico ao não científico se torna praticamente impossível colocar essa grandeza “trans” em uma mera definição, pois diante de seus vários níveis de realidade, da complexidade que lhe é intrínseca e de um terceiro incluído que há na relação sujeito e objeto se torna difícil apresentar um conceito que contemple a inteireza do termo. O grande diferencial da transdisciplinaridade com relação as outras formas de conceber e sistematizar o conhecimento (acima citadas) é demarcado pela coexistência de mitos, religião, filosofia, senso comum, tradições, artes e ciência ocuparem um mesmo espaço sem que haja supremacia de um saber sobre o outro, além da ultrapassagem das fronteiras que delimitam os saberes disciplinares.

A transdisciplinaridade surge pela demanda da Pós-Modernidade contemporânea concernente a questões epistemológicas, metodológicas e ontológicas necessárias para dar respostas aos desafios que se tornam cada vez mais complexos. Nesse sentido, destacamos a multidimensionalidade dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que

engloba um todo e implicam religar os saberes de suas partes e/ou diversos campos fazendo-os dialogarem de modo a ultrapassar os limites disciplinares para avançar no próprio conhecimento (Petraglia, 2015, p. 83). Valendo reafirmar que a transdisciplinaridade promove abertura para diálogo de todos os saberes, inclusive os leigos e da tradição.

Demos ênfase aos conceitos das perspectivas multi, pluri, inter e transdisciplinar, mas não a fase disciplinar por compreendermos que o tempo presente a contempla, uma vez que o currículo escolar e da universidade é organizado dessa forma. Assim, tem o objetivo principal de demonstrar o surgimento dos conceitos que se originou em fases. A fase multi e pluri emergiram praticamente juntas, isto é, numa mesma fase. A inter e a transdisciplinar seguem na ordem em que sucederam (Weil, 2017, p. 16).

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade merecem reforço conceitual, a primeira porque é a metodologia que o PPC do curso de Letras/Português, ora investigado e a segunda por ser um princípio do pensamento complexo e também porque já se faz presente nas IES e será fundamentada no próximo tópico. A interdisciplinaridade como metodologia da universidade pesquisada propicia o diálogo entre os vários campos disciplinares com vista a promover um aprendizado mais amplo para tentar amenizar os problemas e ao mesmo tempo preparar melhor os professores(as) para vencer ou contornar os muitos desafios que a profissionalidade impõe.

Para Japiassu (2006, p. 44) “o interdisciplinar consiste em utilizar os recursos de duas ou mais disciplinas para construir uma representação adequada de uma situação”. Em outro aspecto, Japiassu (2006, p. 41), certifica que “a interdisciplinaridade desloca o centro em direção às fronteiras”. Sendo assim, a interdisciplinaridade permanece nas margens disciplinares, embora se permita a comunicação com outras áreas no âmbito da ciência em que estabelecem trocas e cooperações que ampliam o entendimento do assunto tratado, podendo ocorrer uma integração de conceitos, mas cada área preserva suas fronteiras. Na visão de Fazenda (2003) a:

Interdisciplinaridade constitui-se numa resposta a uma demanda da sociedade, em que o número de especialistas para resolver seus problemas de ordem social, política, econômica etc. é ilimitado, e que estes nada mais possuem do que um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito (Fazenda, 2003, p. 43).

No fragmento acima, a autora revela o resultado da formação profissional sob a égide do paradigma moderno cartesiano simplificador e reducionista. A abertura para a metodologia interdisciplinar é importante, na verdade é o primeiro passo para se adentrar em perspectivas

mais amplas que se permitam enveredar por outros campos além do científico e, assim partilhe outros saberes sem prepotência hierárquica de domínio, ou seja, nenhum saber é mais importante do que outro. Segundo Fazenda (2003), o papel da interdisciplinaridade é mostrar ao especialista a limitação de seu saber para aceitar as contribuições de outras disciplinas. Desse modo, a interdisciplinaridade é um processo interno das ciências para se compreender melhor a realidade que elas nos possibilitam conhecer. “Impõe-se tanto a formação do homem quanto às necessidades de ação” (Fazenda, 2003, p. 43). Assim, equilibram-se a formação do homem e a necessidade dessa ação.

Vale destacar a relevância da interdisciplinaridade no âmbito das ciências. Mas ela não caminha no campo da teoria da complexidade, já que esta dialoga e considera todos os saberes, do científico ao senso comum. Entendemos que no campo educacional e na prática pedagógica em destaque neste contexto, o objetivo da complexidade é a religação dos saberes. Enquanto a interdisciplinaridade é uma metodologia que visa melhorar o ensino e a aprendizagem no processo de formação na escola e na universidade mediante o complemento de uma ciência, duas ou mais ciências na abordagem de um assunto específico.

Nesse sentido, uma formação docente interdisciplinar caracteriza um profissional reflexivo, intuitivo, ousado, comprometido com uma educação de qualidade, para tanto, ela sai de sua gaiola epistemológica¹⁶ e busca cooperação em outras gaiolas para complementar e ampliar seu saber e de seus discentes, possibilitando redimensionar o espaço da gaiola e criar um viveiro. Mas o conhecimento se limita às disciplinas que se buscam articulação, cooperação e integralização, isto é, o conhecimento fica restrito às gaiolas. Para Moraes (2008, p. 117) a formação do educador interdisciplinar ocorre durante sua própria prática, na experiência do processo interdisciplinar, portanto, ela se realiza na ação e reflexão sobre a prática desenvolvida nas experiências docentes. Esse fator enfatiza a importância da implicação interdisciplinar no processo. A condição para isso ocorra é que o educador seja competente em sua disciplina, considerando que é nutrida pelo conhecimento disciplinar (Moraes, 2008, p. 118).

As ciências, as concepções e princípios que orientam as atividades do fazer humano permanecem nesse comando até o aparecimento de outro paradigma que se assente melhor aos contextos vigentes. Da necessidade de uma metodologia que atendessem a complexidade da

¹⁶Metáfora criada por Ubiratan D’Ambrósio que certifica que “as disciplinas são como conhecimento “engaiolado” na sua fundamentação, nos seus critérios de verdade e de rigor, nos seus métodos específicos para lidar com questões bem definidas e com um código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados. Os detentores desse conhecimento são como pássaros vivendo em uma gaiola: alimentam-se do que lá encontram, voam só no espaço da gaiola, comunicam-se numa linguagem só conhecida por eles, procriam e repetem-se, só vendo e sentindo o que as grades permitem, como é comum no mundo acadêmico”. Disponível em: http://146.164.248.81/hcte/downloads/sh/sh3/palestras/Ubiratan_DAmbrósio.pdf - Acessado em: 20/07/2023.

realidade surgiu o termo transdisciplinaridade, usado pela primeira vez por Piaget, no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França) de 7 a 12 de setembro de 1970. A intenção do evento era aprofundar os conceitos de pluri e interdisciplinaridade. A partir daquele momento aparece um novo horizonte de possibilidade para o tratamento dos problemas complexos pela sinalização da fase transdisciplinar. Segundo Nicolescu, nesta oportunidade Piaget disse:

[...] enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria “transdisciplinar”, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (Piaget, 1970 apud Nicolescu, 2003, p.1).

Assim, surgiu a palavra transdisciplinar criada por Piaget. Na ocasião, ele ressaltou que a característica que distinguiria o estágio interdisciplinar do transdisciplinar, representado pelo avanço conceitual e prático da epistemologia ontológica e metodológica, era o fato de não se contentar, apenas, em promover interações mútuas entre disciplinas específicas, tendo em vista que a proposta seria fazer a ligação entre as disciplinas sem delimitações fronteiriças. Desse modo, emergiu a transdisciplinaridade que se configura em uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade (Santos, 2005, s.p), partindo do conhecimento disciplinar, fragmentado e compartimentado para um movimento de abertura de integração de todos os saberes, que nutrida pelos princípios da complexidade transcende entre, através e além das fronteiras disciplinares.

No tópico abaixo, tratamos especificamente em complementar o conceito de transdisciplinaridade, considerando sua densidade e amplitude teórica, epistemológica, ontológica e metodológica, requerendo assim, mais detalhamento aos já descritos junto aos prefixos multi, pluri e inter, acima explicitados. A seguir, tentamos, de modo mais profundo, aperfeiçoar a compreensão do termo enfatizado.

3.6.2 A transdisciplinaridade em foco

A incomunicabilidade das disciplinas elevou a fragmentação dos fenômenos tornando impossível engendrar a unidade, pois a interdisciplinaridade em voga, segundo Morin (2005) regula tanto as disciplinas como a Organização das Nações Unidas (ONU) as nações, uma vez que “cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar” (Morin, 2005, p.

135). A percepção de que era preciso ir além fez surgir o termo transdisciplinaridade anunciado por Piaget em 1970.

Diferenciando-se, mas salientando os mesmos elementos, Japiassu (2006) afirmou que a interdisciplinaridade tem se mostrado tão incapaz para promover o diálogo entre as disciplinas, fazê-las se comunicarem, procurando as convergências a fim de se acertarem quanto à ONU para harmonizar e controlar as nações visando um objetivo comum de estabelecer e garantir uma paz duradoura entre elas (Japiassu, 2006, p. 65). De forma diferente Morin e Japiassu concluem que a interdisciplinaridade é insuficiente porque as fronteiras permanecem intactas, apesar do diálogo e cooperação entre as disciplinas. Neste contexto, Morin (2006) enfatiza a necessidade de promover:

Uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais (Morin, 2006, p. 138)

É importante esclarecer que Morin ao se referir a uma nova transdisciplinaridade se deve ao fato de ele reconhecer que a ciência ocidental desde o século XVII foi transdisciplinar. Em sua obra: *Ciência com consciência* o autor garante que “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar” (Morin, 2006, p. 135/136. Para validar esse ponto de vista, Morin afirma que Newton, Maxwell, Einstein, no resplendor de filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou de imperialismos teóricos (marxismo, freudismo) demarcam que a trajetória histórica da ciência foi construída por grandes unificações transdisciplinares (Morin, 2006). Ademais, o excerto ressalta a precisão de um paradigma de complexidade, dada a impossibilidade de se desenvolver uma metodologia transdisciplinar sob a concepção do paradigma moderno que separa sujeito e objeto e conta com apenas um nível de realidade.

Para Nicolescu (1999, p. 33), o prefixo trans aponta: “aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina”. Nesse pressuposto, “a transdisciplinaridade propõe um diálogo novo e insuspeito entre os campos disciplinares, culturais, históricos, religiosos e epistemológicos, pois há muito têm permanecido incomunicáveis”. (Nicolescu, 1999, p. 6). A princípio, o que se evidencia é a pretensão de se promover diálogos entre os conhecimentos científicos gerais sem dispensar os demais saberes já que o autor destaca o campo cultural.

Esse entendimento é reforçado por Ubiratan D'Ambrósio (1997) ao dizer que “a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação aos mitos, religiões, sistemas de explicações e de conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência” D'Ambrósio (1997, p. 80). Diante disso, compreendemos que a transdisciplinaridade é mais que uma atitude. É a internalização de uma conduta que não só aceita o diferente, mas também reconhece e valoriza o que é distinto. Caso fosse de outra maneira não lhe assentaria o prefixo trans. Segundo Ribeiro e Moraes (2014) a transdisciplinaridade não é disciplina nova nem uma nova ciência, trata-se:

[...] de uma forma diferente de abordar o processo de construção do conhecimento, sobretudo a Educação [...]. Uma nova forma que leva em consideração a importância de se compreender os fenômenos a partir de uma racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares, procurando perceber o que ocorre nos diferentes níveis de realidade ou de materialidade do objeto e da percepção dos sujeitos (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 241).

Destarte, evidenciamos que a transdisciplinaridade nos possibilita uma visão ampla, mais integradora, distinta e plural, uma vez que sob seu enfoque, o processo de construção do conhecimento se dimensiona sem, no entanto, refutar a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, efetivamente, epistemológica e metodologicamente a lógica transdisciplinar reconhece a importância desses conhecimentos se alimenta deles (Moraes, 2015, p. 16). Para Suanno (2022) nos domínios da ciência e da educação a transdisciplinaridade:

É um princípio-estratégia de reorganização do conhecimento, de reorganização da busca pelo conhecimento, de tentativa de complexificar os aspectos, dimensões e referências que possibilitarão outras vias de compreensão do fenômeno estudado (Suanno, 2022, p. 271/272).

Em outras palavras, reafirmamos a compreensão de Suanno (2022) com relação à transdisciplinaridade como princípio orientador da ação humana nos âmbitos das ciências e da educação que a autora defende ser um processo que instrui uma nova forma de aquisição e de organização do conhecimento mediante o empenho de pensar complexo sobre o todo que envolve o saber que, no momento, focaliza. Esse fator possibilita a compreensão do que se pesquisa sob outros vieses que difere do usual. Dessa forma, evidenciamos que sob o crivo da transdisciplinaridade, a educação tende a apresentar os aspectos que abrange sua multidimensionalidade e multirreferencialidade.

Entretanto, “O sonho transdisciplinar” na educação (Japiassu, 2006), apesar das cinco

décadas desde o aparecimento do termo, ainda está em processo de implementação nas universidades. Geralmente, as pesquisas e estudos sobre a transdisciplinaridade se aprofundam e se ampliam na pós-graduação, especialmente nos cursos *stricto sensu*. O processo de mudanças teóricas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas carece antes que os educadores(as) se permitam o exercício de “desaprendizagem” de velhas concepções que orientam sua prática pedagógica e, simultaneamente, seguir incorporando aos poucos o paradigma emergente como uma necessidade vital de transformar os contextos educacionais nos quais o paradigma tradicional deixou de ser suficiente diante dos fenômenos complexos que ocorrem no planeta Terra nesta Era chamada de Pós-Moderna.

A formação de professores(as) fundamentada na perspectiva do pensamento complexo e transdisciplinar constitui um sujeito multidimensional, um ser humano integral e integrado em sua dinâmica operacional reveladora de sua condição humana complexa, é questionador, crítico, responsável, inovador e intuitivo. É um sujeito que reflete profundamente e transforma o pensamento em ação, é um pesquisador interdisciplinar e transdisciplinar, já que para ser transdisciplinar necessariamente perpassa o interdisciplinar. Ademais para a atuação competente do sujeito professor contemporâneo é preciso ser capacitado para utilizar de modo crítico e competente as tecnologias digitais (Moraes, 2008).

Diante dos inúmeros atributos que deve ter o docente transdisciplinar, a formação de professor neste arcabouço não poderá ser definida num conceito fechado, devido a sua multirreferencialidade e mutação constante. A formação transdisciplinar caracteriza abertura “das gaiolas epistemológicas disciplinares” como afirma Moraes (2008, p. 217) para incorporar novos conhecimentos, novas práticas, tendo consciência das incertezas, do inacabamento e do processo (re)construtivo do conhecimento, portanto, sempre com disposição para renovar suas concepções e se auto-organizar pessoal e profissionalmente, pois o nó górdio impede a separação do ser, do fazer e do conhecer.

A transdisciplinaridade é sustentada e fundamentada pelo tripé: níveis de realidade, terceiro incluído e complexidade. Segundo Moraes (2008), a transdisciplinaridade conta com três níveis de realidade. O primeiro nível de realidade é o macrofísico; o nível de realidade 02, microfísico e a realidade virtual constituída pelo ciber-espaco-tempo (Moraes, 2008, p. 121). E cada nível de realidade corresponde a um nível de percepção.

A passagem de um nível de realidade para outro nível se dá pela ruptura de alguma lei (Moraes, 2008). Por exemplo, a lei da causalidade no nível macrofísico é linear, no nível microfísico é circular. Neste existe a não-separatividade, no macrofísico há a separatividade. A mudança de um nível para outro ocorre pelo terceiro incluído. Existe entre o nível de realidade

e o nível de percepção uma zona de não-resistência, também chamada de zona do sagrado, que é o lugar que está a intuição e o imaginário (Nicolescu, 1995). Para Moraes (2008), a transdisciplinaridade:

É reconhecida como um princípio epistemológico que implica uma atitude de abertura do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira de pensar mais elaborada, uma capacidade de percepção mais refinada e depurada da realidade para que ela se faça presente (Moraes, 2008, p. 119-120).

Em resumo, a compreensão dos fenômenos que ocorrem no mundo macrofísico, microfísico e virtual, dada a sua multidimensionalidade só poderão ser apreendidos em seu todo, mediante um pensamento complexo integrado pela capacidade de articular objetiva e subjetiva do sujeito. Afinal, todos nós poderemos desenvolver atitudes/posturas inter e transdisciplinares, que dinamicamente estão abertas para acolher a novidade e as emergências, já que somos seres e profissionais (professores(as)) em estado de inacabamento e processual permanente como caracteriza o docente com perfil inter e transdisciplinar.

3.7 O pensamento complexo e a LA: diálogos teóricos possíveis

A linguística aplicada e o pensamento complexo tiveram origem no século XIX. Mas, somente na segunda metade do século XX, ambas ganharam destaque no campo científico no Brasil. Elas se configuram num diálogo rico porque é possível estabelecer relações entre esses campos científicos que poderão revelar imbricações, semelhanças ou divergências entre ambas as epistemologias de natureza distintas.

Sendo assim, ambas têm em comum, a transdisciplinaridade, que se manifesta na linguagem, perpassando por todos os distintos campos que enveredam os saberes, afinal a transdisciplinaridade está entre, através e além das fronteiras que delimitam as áreas disciplinares, enquanto a LA dá possibilidade a essa teorização.

A transdisciplinaridade é uma característica da LA (Rojó, 2006, p. 257) e, também, um princípio do pensamento complexo (Santos, 2008, p. 72). Vale enfatizar que o caráter transdisciplinar é o aspecto mais relevante desses dois campos científicos, uma vez que a transdisciplinaridade é uma ferramenta guia que promove a ligação entre todas as áreas do conhecimento, dada a sua própria natureza de ultrapassar os limites das fronteiras disciplinares impostas pelo paradigma do pensamento cartesiano. Assim, ela abraça os conhecimentos científicos e não científicos.

Em primeiro lugar, certamente, esses dois campos científicos se assemelham, pelo caráter antiparadigmático, no sentido de não se adequarem como padrão ou norma, considerando que não possuem concepções delimitadas ou definidas, uma vez que são dependentes do contexto e da realidade local/global do momento. Esse fator inviabiliza o estabelecimento de um padrão a ser adotado, uma vez que, eles se assentam às demandas sócio-históricas de cada época.

Sendo assim, as mudanças podem ser constantes como acontecem na sociedade devido aos avanços crescentes, principalmente, a inconstância advinda pela tecnologia que propicia a comunicação entre as longínquas nações num “piscar de olhos no chamado tempo real” (Moita Lopes, 2006, p. 91). Desse modo, torna-se notável a diversidade de meios em que a linguagem, marcada pelo dialogismo e pelo entrelaçamento de saberes, se processa na interação comunicativa.

Em segundo lugar, o teor interdisciplinar e transdisciplinar que compartilham a LA e o pensamento complexo. Nesse sentido, os seus propósitos teóricos metodológicos, consistem em propor a religação dos saberes, considerando as partes e o todo e vice-versa torna-se visível a interligação que permeiam as áreas científicas em foco. Assim sendo, a LA a responsável por tornar possível essa religação de saberes, através da tessitura linguística.

Ademais, a linguagem é o único elemento capaz de promover articulações análogas da LA com outros campos científicos, portanto, destaca-se a sua relevância ímpar, não apenas, por se configurar num canal que cria as possibilidades de interação linguística ao se fazer entender mutuamente, nas inter-relações humanas, com o ambiente e os objetos, mas também por tornar possível as pesquisas em LA com interesse específico na linguagem em uso.

A linguagem é vital para o crescimento humano em todos os sentidos e possibilidades porque é ela que nos faz e nos torna humanos. É a linguagem que nos constitui como seres humanos sociais, políticos, éticos e solidários. Nestes pressupostos, Fiorin (2008) nos mostra a supremacia da linguagem ao afirmar que,

Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser (Fiorin, 2008, p. 29).

Diante do teor verossímil e poético dos argumentos de Fiorin (2008), reconhecemos que é a linguagem que constitui o sujeito humano, que o faz ser o que é. Através da linguagem

conhece a si mesmo, o outro, a sociedade e o mundo. É mediante a linguagem que o ser humano desenvolve reflexões sobre si, o outro e o meio ambiente. Sem a linguagem morre o sujeito, extingue a atividade humana, acaba a história.

Desse modo, a comunicação, a informação, a interação e o conhecimento em sua totalidade morrem concomitante com o sujeito observador. A ausência da linguagem é a morte da vida. Sem a linguagem não seria possível conhecer a beleza de ensinar e aprender, de nos apaixonarmos e nos emocionarmos com o caráter amoroso e solidário do pensar complexo, que coloca o ser com sua inteireza no centro de todo o nosso fazer.

Então, compreende-se que são epistemologias transcendentais, e que se igualam na beleza em harmonia e emoção, bem como na desordem, na ordem e no caos por serem interdisciplinares ou mesmo transgressivas. Qualquer situação vista pelas lentes da LA e da complexidade é dependente das ações do sujeito.

De acordo com Morin (2008, p. 115), toda ação é uma aposta, portanto, sobressai a incerteza. Explicar um pensar complexo é muito difícil porque arriscamos ser incompreendidos em nosso dizer. E a LA não poderá nos auxiliar nessa situação, embora constate o problema linguístico, pois resolver/solucionar os conflitos da linguagem não é sua função, mas problematizá-los criando explicações sobre eles, “de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbrados” (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Assim sendo, ambas são inseparáveis na tríade da vida constituída pelo indivíduo, sociedade e natureza. A linguagem é quem estabelece os vínculos entre esses componentes e tem a função vital de legitimar essas interações. A depender do contexto e do estado de espírito em que se encontram os sujeitos, basta uma palavra ou um gesto para o inesperado surgir. E, isso caracteriza a manifestação da complexidade que é contada/legitimada pela linguagem que é ideologizada e teorizada pelas práticas sociais dos sujeitos que a experienciam e se formam nos construtos teóricos da LA.

Considerações finais

Este capítulo discorre sobre duas teorias científicas que nutrem a Educação em todas as ações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Em foco, o paradigma tradicional e o pensamento complexo, com ênfase em seus princípios-guia que nos auxiliam na compreensão dos sistemas e das realidades complexas como se configura o contexto educacional. Para estabelecer diálogo entre as teorias que dão embasamento a esta tese, tecemos ideias que sinalizam imbricações e simetrias entre os campos científicos da LA e da complexidade.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): DESAFIOS E DILEMAS DOS CONTEXTOS FORMATIVOS COM FOCO NO CURSO DE LETRAS – LP

A missão formadora do professor é tão imprescindível que ainda não se pensou numa alternativa capaz de substituí-la. É improvável que apareça alguma inovação tecnológica que possa secundarizar seu papel de formador humano, depois da ausência provocada pela pandemia da covid-19 houve uma revalorização de seu papel. Dada a sua importância, é natural que sua prática pedagógica na sala de aula, seja exemplar aos futuros docentes, considerando que servimos de leitura para nossos estudantes.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos.

Paulo Freire

A formação de professores(as) ocupa a centralidade nesta seção, na qual se evidencia os desafios e dificuldades que enfrentam os docentes nos processos de formação inicial e continuada. Em especial, destaca a ambiência da práxis de professores(as) de Língua Portuguesa na universidade pesquisada e seus reflexos na escola.

Esta tese pretende identificar, à luz da perspectiva da LA e do pensamento complexo se as práticas pedagógicas dos(as) docentes do curso de Letras podem evidenciar fatores que interferem na qualidade do ensino, aprendizagem e da compreensão textual em turmas dos anos finais do EF.

Para tanto, são revisitadas teorias e conceitos que permeiam a ação docente, uma vez que a função desse profissional é orientada, configurada e fundamentada nas tendências pedagógicas que emergem trazendo as emergências e os anseios de cada momento histórico. Na academia ou na escola a finalidade das concepções pedagógicas é fazer a tessitura dos aspectos que abarcam a amplitude da prática pedagógica em ambos os contextos.

Para o melhor entendimento da trajetória desta tese, acreditamos que enfatizar os ambientes em que ocorrem o processo formativo seja relevante, bem como contextualizar fenômenos que permeiam estas instâncias educativas, no qual os sujeitos que atuam como protagonistas de um saber-fazer, estão envolvidos na ecologia de saberes das instâncias educativas. Para tanto, destaca-se à alusão ao movimento entre a escola e a universidade e da universidade à escola, no qual é necessário enfatizar o papel específico desses ambientes formativos, marcados pelo dialogismo, de acordo com as postulações de Bakhtin (2005).

Ademais, é a partir dos locais de formação que fundamentamos esta pesquisa, na qual

percebemos as múltiplas dimensões que abarcam o processo formativo e também contemplamos a complexidade que os envolve, a começar pelos atores que constituem estes contextos (escola, universidade).

4.1 Contexto formativo: universidade

No âmbito de ensino, Schmitz (1984, p.183), afirma que a universidade deve formar educadores, técnicos e professores bem como atualizar e aperfeiçoar esses profissionais já formados. Isto evidencia que a universidade é um espaço educacional que oferece aperfeiçoamento para seus integrantes e para outras pessoas, com vistas ao conhecimento e a qualificação profissional.

É fato que a universidade teve sua implantação no país, não muito distante dos dias atuais. Portanto, justifica-se o porquê do Tocantins (Estado criado na década de 80, desmembrado do estado de Goiás, e localizado em uma região, onde os investimentos eram exíguos) vivencia os mesmos problemas educacionais do restante do Brasil.

A primeira IES criada no Tocantins foi a Faculdade de Filosofia do Norte-Goiano (FAFING), pelo governo do estado de Goiás, Lei n.º 4.505 em 12 de agosto de 1963, estabelecendo sua sede na cidade de Porto Nacional.

Como tudo era muito instável, em 30 de maio de 1984, a FAFING é transformada em autarquia pela Lei Estadual n.º 9.449, nesse ano os cursos ofertados pela instituição eram: Letras, História, Geografia, Estudos Sociais, e Ciências. Em 1989, a Faculdade de Filosofia passou a ser o Centro Universitário de Porto Nacional. Em 1990, muda a denominação da IES para Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). No ano de 2003, devido ao processo de transição para universidade federal, o campus foi finalmente transferido da UNITINS para a UFT.

É evidente, que as universidades no Tocantins viveram processos de mudanças em suas identidades, no entanto, foram necessários aperfeiçoamentos e melhorias pertinentes para conseguir a aproximação da qualidade de formação profissional desejada. Embora sabemos que ainda é preciso trilhar um longo caminho para avançarmos.

Vale ressaltar que a situação do ensino superior no Tocantins melhorou significativamente em relação à época de fundação do estado, principalmente devido à criação e expansão da Universidade Federal do Tocantins e do Instituto Federal do Tocantins, centros de ensino a distância em cidades populosas, e em diversas cidades do país. Além disso, houve um aumento considerável da oferta de ensino superior devido ao aumento de universidades

privadas e centros universitários.

Sendo assim, o Estado apresenta uma nova realidade, bem diferente daquela mostrada por profissionais que estiveram de forma direta ou indireta lidando com a educação tocantinense. Em especial, os Secretários(as) Estaduais de Educação, que conforme a tese da Professora Dra. Maria José de Pinho, intitulada: Políticas Educacionais de Formação de Professores no Estado do Tocantins: Intenção e Realidade, (2004), apresenta uma tessitura da condição caótica, de como foi encontrada a educação na implantação do Estado. Nesse contexto, tinha como agravante, a ausência de formação de professores(as) da Educação Básica, além da existência de professores(as) leigos e também atuando fora da área de sua formação profissional.

Diante disso, percebemos que avançamos muito, no entanto, é necessário prosseguir ainda, porque na medida que sociedade progride, as IES deverão seguir no mesmo ritmo porque elas expressam os anseios sociais que se consolidam pelo discurso de pensadores na representação coletiva da sociedade que se modificam de tempo em tempo para se adequar as mudanças que emergem sempre.

Certamente para andar no compasso do mundo globalizado fomentado pelos avanços da ciência e tecnologia, requer da universidade/escola inovações pedagógicas para atender às exigências da sociedade do presente. Isso quer dizer que a universidade precisa com urgência estabelecer a reforma paradigmática, há tempo anunciada e discutida, mas em primeiro lugar é imprescindível à reforma do pensamento. Já que a forma disjuntiva de pensamento, não consegue mais responder às demandas da realidade vigente. Esse fator reforça a impossibilidade de desvincular o indissociável: o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente, três componentes, chamado de triângulo da vida.

Nesse sentido, a proposta de Morin (2009) apud Suanno (2015, p.183) para a reforma universitária perpassa, em primeiro lugar, por uma “reforma de pensamento, da atitude, da ação dos sujeitos que compõem a comunidade universitária” (Suanno, 2015, p. 183). E ainda, acrescenta Morin (2009), a indagação inserida na terceira tese de Feuerbach: - “Quem educará os educadores?”, (Marx; Engels, 1965, p. 88).

A qualidade de ensino deve possibilitar ao estudante criar “a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Nesse sentido, a educação se inicia por um ideário de formação docente complexa, para que o ensino não seja limitado a transferência de conhecimento, pois o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem e não mais o detentor exclusivo do saber, agora, temos dentre tantas incumbências a função primordial de potencializar o protagonismo estudantil.

A universidade nos dias atuais enfrenta muitos desafios. A instituição investigada, ou seja, a UFT de Porto Nacional, universidade interiorana do estado do Tocantins vive o dilema da falta de alunos(as), pois a procura pelos cursos de licenciatura é pouca. Assim, a demanda é escassa e a oferta é abundante. Provavelmente, um dos fatores que contribuem para esta situação seja a desvalorização que a docência sofre no Brasil, não só no que diz respeito ao salário, mas também quanto à profissão em si.

4.1.1 A escola de educação básica

A escola tem um papel essencial no desenvolvimento de uma nação e da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, enfocamos a importância do início da escolarização, especialmente do EF no que diz respeito a práticas de linguagem que se reverberam em multiletramentos. Diante disso, a função da escola secundária, que não pode ser substituída, “é a de dar aos adolescentes os elementos, as referências essenciais, e não somente para a vida profissional”. Elas devem incluir, ainda, referências para “as relações pessoais, a vida íntima, o uso sensível e prudente dos lazeres” (Fumaroli, 2002, p. 273). Dessa forma, o escritor está ressaltando a relevância das relações entre mim e o outro, a consciência e o conhecimento de si, além de usufruir de atividades que nos despertem prazeres e alegrias. Esses são os primeiros requisitos para uma vida que proporcione bem-estar, com um impacto positivo na inserção do Ser no mundo do trabalho. Esse autor ainda acrescenta que:

Entre esses elementos e essas referências essenciais para o sucesso profissional e privado, não hesito em colocar em primeiríssimo plano o perfeito domínio gramatical da língua materna, com suas capacidades de convencer, de persuadir, emocionar, divertir; apenas a familiaridade com os belos textos permite, penso, que se faça uma ideia exata das diversas possibilidades de expressão nuançada de nossa língua (Fumaroli, 2002, p. 273).

Nesse trecho, o autor nos mostra que o conhecimento e domínio da língua materna se encontram, em primeiro lugar, na lista de referências e elementos essenciais para o sujeito obter êxito pessoal e profissional. Ou seja, a linguagem e seu uso adequado proporciona a compreensão mútua. Assim, ao utilizarmos a linguagem no processo de interação social, podemos acalmar, afagar, encantar e curar as dores da alma. Do contrário, é possível provocar guerras, iras, contendas, mágoas e tristezas, ao serem empregadas as palavras de forma insensível, irresponsável, e sem atentar para os resultados gerados pela má impressão.

No sentido de enfatizar as bases que fortalecem o ensino na escola, é importante ressaltar, segundo Fumaroli (2002), que é a escola primária (1ª fase do ensino fundamental),

que deve preparar profundamente o terreno, mediante a aprendizagem da gramática de LM, da leitura atenta e da redação escrita. O autor afirma que “sem essas bases sólidas, tudo já se tornou comprometido e, talvez, irreparável” (Fumaroli, 2002, p. 274). Diante dessa afirmação, fica evidente que o professor de LP ou LM exerce um papel fundamental para (in)sucesso dos estudantes na escola.

Ao trazermos para o contexto da educação brasileira, podemos afirmar que cabe ao professor de língua portuguesa, se “apoiar sobre os textos dos grandes escritores para mostrar como aquilo que escapa ao raciocínio, aquilo que depende da intuição sintética pode, apesar de tudo, ser figurado e exprimido” (Fumaroli, 2002, p. 274). Portanto, o autor sugere que o professor de LM sustente a sua prática pedagógica em textos literários, tendo em vista que a literatura aborda temas e situações imaginárias que o nosso pensar linear e fragmentado nem sempre consegue ultrapassar.

Dessa forma, quando a literatura é apresentada mediante textos de diversos gêneros, a subjetividade do sujeito se manifesta (Fumaroli, 2002). Assim sendo, o autor reconhece que os textos ricos de sentido educam para o discernimento moral e se reverberam em capacidade de julgar para diferenciar entre o que aparenta ser e o que, de fato, é. (Fumaroli, 2002).

Por ser a escola um local de ensino e aprendizagem, ela deve formar cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, que possam se identificar no mundo como sujeitos críticos, ativos e olhar para as situações emergenciais da sociedade no mundo de hoje. Podemos ir mais além ao reconhecer que a escola precisa educar os discente para a cidadania planetária¹⁷.

Sobre a escola, Fumaroli (2002, p. 277) afirma que sua “função insubstituível é educar para a fala e para a expressão precisas, que são aquisições para sempre, preciosas em todas as profissões e em todas as eventualidades da existência”. É essa educação que forma o cidadão crítico e politicamente autônomo que a escola precisa priorizar.

Gatti (2016, p. 36) afirma que “cabe a escola ensinar e educar, além de introduzir as novas gerações nos conhecimentos básicos necessários a vida social, ao trabalho, à saúde, à participação consciente em relação ao meio ambiente, à comunidade e a cada outro”. Dessa forma, a escola assume um compromisso com o desenvolvimento humano.

Afinal, ela tem a função de formar cidadãos ativos e participativos que se envolvem

¹⁷O conceito de cidadania planetária surge a partir de uma consciência que reconhece que, independentemente da nacionalidade e do contexto em que vivemos, estamos todos juntos em um mesmo barco, habitando um mesmo planeta que necessariamente precisa ser cuidado, reconhecido, valorizado e amado. Para tanto, é preciso consensuar valores, princípios, atitudes e comportamentos comuns, sem os quais não daremos conta de enfrentar a policrise que vem afetando e colocando em xeque a sobrevivência de nossa civilização (Moraes, 2019, p. 30).

nos assuntos da coletividade local ou mesmo global. Sem a escola o indivíduo ficaria sem saber formalmente quais seriam os direitos e deveres que lhes são destinados. Sendo assim, reconhecemos que a escola tem o poder de transformar vidas e nessa busca por transformar também se transforma para se adequar as circunstâncias emergentes da sociedade, num movimento espiral, conforme os princípios retroativo e recursivo do pensamento complexo.

4.1.2 A pandemia da covid-19: desvelando a fragilidade do sistema educacional

A pandemia da covid-19 afligiu o mundo nos anos de 2020 e 2021 e desestabilizou toda estrutura social mantida, mais ou menos, em equilíbrio no mundo. A doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, colocou em evidência a complexidade que envolve os fenômenos ocorrentes que circunda o sujeito, a sociedade e a natureza. E a maior perplexidade não foi a crise sanitária sem precedente na história da humanidade e sim a forma manifestada. Corroborando com Barone (2020) quando diz que não foi por envolver uma ameaça à saúde pública que em tese é previsível,

Mas pelos seus fatores intrínsecos, como o momento em que surgiu o patógeno, sua taxa de propagação, a velocidade da disseminação pelo globo, a inexistência de tratamento para o vírus, a mortalidade, as exigências dos sistemas de saúde. Não se trata de uma pandemia, mas dessa pandemia de covid-19 (Barone, 2020, p. 45).

Segundo esse autor, não foi uma pandemia qualquer, foi a pandemia da covid-19 que provocou mortes de milhares de pessoas em todo o planeta Terra e ainda continua vitimando, embora seja incontestável que depois da vacina houve uma diminuição significativa de casos fatais. Efetivamente, desde a pandemia provocada pela gripe espanhola, ocorrida no ano de 1918, o mundo não vivenciava algo tão ameaçador e letal à sobrevivência humana (Sousa, 2022, p. 148). Apesar das medidas de contenção como o uso de máscara e o isolamento social o resultado dessa pandemia foi devastador, pois afetou as relações sociais, o comércio, as indústrias, as escolas/universidades, os empregos, as famílias etc.

Os reflexos da pandemia com seus efeitos, a longo e curto prazo, recaem sobre a escola e a universidade brasileira de forma intensa, pois esses contextos de formação se revelaram frágeis e sem preparação para enfrentar o inesperado, os acasos, bem como as incertezas que permeiam a vida do ser humano. Todo esse contexto nos colocou em alerta e percebemos nos fenômenos ocorridos a manifestação de princípios que auxiliam o nosso pensamento a compreender a realidade em que estamos inseridos. Nesse sentido, podemos apontar o princípio

da incerteza, pois nos dias caóticos da pandemia perdemos a certeza do porvir. Mas, a evidência de que os fatos se entrelaçam no trio da vida e que tudo está interligado foi contemplado. A crise sanitária da covid-19 nos conduziu a essa percepção quando ela atingiu a administração, a economia, a educação e todos os órgãos governamentais ou não. Esse fator, automaticamente, confirma o princípio hologramático de que: a parte está no todo e o todo na parte. Dessa maneira, as concepções do pensamento complexo se mostraram claramente em fatos reais.

A partir do olhar, quem apreende o pensamento complexo, nos acontecimentos e situações concretas se mostra a incapacidade humana de prevê o futuro e de agir para que catástrofes como essa pandemia sejam evitadas ou tenha consequências amenas. O fechamento de escolas e universidades como medida para acontecer o isolamento e conter a propagação do vírus pandêmico escancarou situações ocultas ou disfarçadas desses contextos formativos. Dentre as razões que nos conduz a tal reflexão ficou constatado: as condições precárias do trabalho docente, a incapacidade docente de lidar com a tecnologia digital como ferramenta de trabalho, a inabilidade do sistema educacional em sua totalidade para enfrentar o inesperado e as emergências. A desigualdade de condições e oportunidades discentes e a exclusão digital.

Diante desses fatores, reconhecemos que a escola e a universidade apresentam situações diferentes, considerando que a universidade se encontra mais equipada tecnologicamente do que a escola. Portanto, tiveram oportunidades mais favoráveis para desenvolver aulas em plataforma digital e em formato remoto. A ausência de formação continuada, em especial de docentes da EB, referente ao uso das tecnologias digitais em favor do ensino e da aprendizagem foram constatadas, mas houve professor que fora forçado a aprender a improvisar, usando sua criatividade para as aulas remotas. A desigualdade social e a exclusão digital discente impossibilitaram, em muitos locais de nosso país, que se efetivassem as aulas em plataformas digitais. Todos esses elementos que configuram as condições das instituições de ensino e dos estudantes colaboram para o entendimento de que nem o Estado, enquanto nação, nem IES ou escola se encontram em condições de enfrentar as emergências e acasos.

Nessas circunstâncias, estamos nos dias contemporâneos, colhendo os frutos que a pandemia nos concedeu e, provavelmente, trarão consequências negativas a longo prazo para a escola e para a universidade, pois quando analisamos que turmas das licenciaturas não concluíram ou deixaram de fazer o estágio supervisionado por causa do isolamento e o fechamento das escolas, temos consciência de que os futuros professores(as) irão desempenhar à docência com falha em um componente de suma importância que poderá desqualificar a prática pedagógica e se reverbera em um ensino que pode não propiciar o letramento previsto.

O ensino em formato remoto não se mostrou muito eficiente com uso das tecnologias digitais, talvez porque o manejo utilizado, muitas vezes, sem formação específica não foi adequado e, em muitos casos, a exclusão digital discente foi o empecilho para que aulas acontecessem a contento. Os roteiros de estudos em forma de apostilas dados as crianças e jovens estudantes não tiveram um resultado satisfatório, uma vez que faltou o docente para sanar as dúvidas e dificuldades do aprendizado, ficando-os à mercê da família e, ou responsáveis que nem sempre tinham condições para orientar o estudo e as tarefas.

Isso tudo repercute, atualmente, nos resultados nada satisfatórios das avaliações dos discentes na escola, portanto, necessita-se fazer reposição dos objetos de conhecimentos não aprendidos, ao mesmo tempo conciliar com novos objetos de conhecimento do ano/série/período em curso. Percebemos os efeitos da pandemia na escola, nos ambientes e fatores que nos rodeiam, também sabemos que a recuperação das consequências da pandemia pode perdurar por alguns anos. Assim, a pandemia da covid-19 nos deixa algumas lições, principalmente, a de que: devemos nos conscientizar da imprescindibilidade e relevância da ciência e da pesquisa, da necessidade de formação contínua de professores(as), compreensão de que a crise de aprendizagem se agravou com a pandemia, mas esse problema é antigo, a importância dos recursos tecnológicos digitais inseridos na prática pedagógica e por fim, é preciso estar alerta porque o inesperado sempre acontece (Morin, 2005).

4.1.3. Outros desafios e dilemas da universidade e escola

As escolas que oferecem educação básica e universidades brasileiras já se defrontavam com outros percalços bem anteriores a este momento que vivenciamos as consequências da pandemia da covid-19. Nesse sentido, reconhecemos que são muitos os desafios frente a esses contextos, como se não bastasse as problemáticas que circundam os ambientes formativos como: a pobreza, a inconsistência da prática pedagógica envolvendo a performance de alunos(as) e professores(as) que talvez não tenham uma sistemática de avaliação que consiga apreender os aspectos reais do ensino e da aprendizagem. Esta incapacidade origina problema de reprovação, exclusão e desigualdade social. Em meios a esses dilemas e desafios surgem problemas externos que desqualificam o sistema educacional e também seus profissionais.

Sendo assim, enfocaremos, de modo sucinto, duas questões que diz respeito aos professores(as) como inimigos e a escola sem partido, respectivamente. Essas temáticas se propagaram mediante intensos debates, fazendo com que parte de a sociedade olhasse com desconfiança ou com receio para o papel do professor, bem como para os contextos de

formação. Em primeiro lugar, é interessante sinalizar que a ideologia do Escola sem Partido nasce do conservadorismo das elites empresariais e grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares comprometidos em impedir o desenvolvimento crítico dos estudantes (Ciavatta, 2017, p. 08). Isso porque o ato de ensinar suscita o “confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. Nessa premissa, certamente, concentram-se os visionários conservadores do atraso, uma vez que os cidadãos e cidadãs críticos incomodam, cobrando seus direitos, escolhendo criteriosamente seus representantes políticos e sabem exercer a sua cidadania. Para persuadir pessoas, os adeptos do,

Escola sem Partido utiliza-se de uma ‘linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas’, e expande-se por meio de memes, ‘imagens acompanhadas de breves dizeres’, por ‘quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos’. Contém estratégias discursivas fascistas através de ‘analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor’, tratando-o como ‘um monstro, um parasita, um vampiro’ na forma de memes ofensivos [...] (Ciavatta, 2017, p 09).

Nesse contexto, é importante o papel da linguagem enquanto discurso, enunciado e o valor discursivo e de seu enunciador nas interações sociais (Kuramavadelu, 2006), ressaltando, assim a LA que se concretiza na interlocução entre seus pares e se manifesta em estudos conflitantes de uso da linguagem, buscando compreender como ela faz a (re)configuração de concepções e visões de mundo de uma sociedade. É necessária essa abordagem para ressaltar a associação da LA e do pensamento complexo para se fazer uma leitura da realidade quando a ênfase recai em assuntos complexos, também aproveitamos esta oportunidade para reforçar o relevante arcabouço teórico desta tese, no qual nada é por acaso, principalmente a linguagem que nunca é neutra.

Vale ressaltar que do movimento Escola sem Partido originou-se outros contornos e expressões, mas como não é interessante para este trabalho estender o assunto, nos limitaremos a informação de que, visando uma neutralidade pedagógica convocaram os pais a salvar e defender seus filhos da violência intelectual, criando uma imagem negativa do professor visto como doutrinador, sequestrador intelectual do discente e inimigo.

Entretanto, a intenção da elite dominadora e políticos de extrema direita não se sustentou porque a pandemia surgiu em meio ao caos concernente a imagem que a sociedade fazia naquele momento do ato de educar do professor e da desvalorização da universidade pública. Dessa forma, contrastou-se o ideal dos defensores do Escola sem Partido com a

necessidade vital da universidade investir em pesquisas e estudos com o inesperado da pandemia, fator que propiciou um repensar sobre a valorização e relevância das IESs para buscar meios seguros de garantir a continuidade da vida na terra e, também resgatar a importância dos professores(as) que até emergir a crise sanitária era apontado como sequestrador intelectual com relação aos estudantes, representando “uma suposta ameaça de destruição da família e da ordem moral hegemônica”, segundo as ideias conservadoras (Passos, 2021, p. 06).

Para finalizar esta contextualização que pretendíamos demonstrar a situação contemporânea da escola e da universidade, na qual entendemos que ainda estamos em processo de reestruturação, primeiramente, para redefinir o papel destes contextos de formação frente ao desenvolvimento do ser humano como sujeito, nas relações coletivas como sociedade, e com o meio ambiente dada a inseparabilidade desses elementos. Em segundo lugar, resgatar e aperfeiçoar as concepções que fortalecem a importância da função da escola, da universidade e do professor, bem como da LA perante a sociedade para se evitar que no porvir apareçam outras vozes e destruam a confiança da população nas instâncias educacionais, uma vez que a credibilidade requer muito tempo para se consolidar.

4.2 O professor de Letras – LP: formação, desafios e perspectivas

De modo geral, nos referimos ao professor de Língua Portuguesa sob a perspectiva da profissionalidade docente. É uma profissão motivadora e, também, vantajosa. Decidimos acrescentar esse adjetivo, posto que falamos de nossa língua materna, nossa referência, nosso lugar, e o código linguístico utilizado em nossa comunicação.

Por ser a nossa língua materna, este deveria ser um aspecto facilitador do ofício docente de LP no processo do ensino e da aprendizagem. Entretanto, não corresponde à realidade, já comprovada pelo resultado das avaliações externas, nos quais se apontam as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos da educação básica.

Entretanto, trata-se de um impasse difícil de transpor, quando nos referimos a um ensino de qualidade. Nesse sentido, é importante que estudantes adquiram as habilidades linguísticas além da decodificação, o que caracterizaria desenvolvimento nos eixos de: oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita. Sob este aspecto reconhecemos que o crescimento intelectual reflete significativamente nas demandas sociais nas quais os sujeitos serão inseridos.

O conhecimento aprofundado da língua confere ao professor uma segurança capaz de

motivar os discentes a desenvolverem os aspectos linguísticos. Desta forma, os saberes internalizados em nossa matriz pedagógica se reverberam em uma aprendizagem crítica da leitura, da interpretação e da produção textual, que se apresentam em múltiplos contextos.

A habilidade nas atividades de língua/linguagem é essencial para que os alunos(as) tenham êxito nas demais disciplinas, componentes do currículo da escola e da universidade. E, geralmente, a incumbência do ensino formal da língua culta, tendo em vista uma aprendizagem da leitura crítica e da produção de texto se torna responsabilidade quase exclusiva do professor de língua portuguesa.

Neste sentido, Kleiman (1999) assegura que “todo professor é formador e professor de leitura” (Kleiman, 1999, p. 16). Essa autora compreende que o professor de LP, sozinho, não é capaz de cumprir esta incumbência. Então, a partir do pressuposto de que os docentes de outras disciplinas utilizam a linguagem e textos na língua oficial brasileira, para efetivar sua prática de ensino, é evidente que todos deveriam assumir o letramento linguístico como prioridade. Assim, a possibilidade de conseguir o desenvolvimento dos requisitos previstos para cada ano/série da educação básica ficaria mais próximo.

Dessa forma, abandonar a visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de LP é necessário e urgente. A qualidade de ensino e de aprendizagem deve ser obtida pela religação dos saberes e pela conscientização de que todos os professores(as), sem exceção devem contribuir para o letramento.

Para visualizar com mais clareza a trajetória do professor de LP, à luz da história brasileira, é preciso olhar o passado para compreender a situação presente, e a partir de então, poderemos fazer algumas projeções futuras.

Para tanto, é essencial revisitar os aspectos históricos da educação do nosso país, a partir de seu descobrimento, pois a catequização dos primeiros habitantes deu início ao processo de domínio dos nativos, uma vez que a coroa portuguesa impôs-lhes o processo de aculturação¹⁸. E os padres jesuítas foram encarregados do ensinamento da língua dos dominantes, o português.

Vale ressaltar que havia interesses distintos entre a coroa e os religiosos, Estes buscavam fiéis para expandir o catolicismo, já que a Reforma Protestante¹⁹ abalou o poder

¹⁸A aculturação é um conceito antropológico e sociológico que está relacionado com a fusão de elementos pertencentes a duas ou mais culturas; é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro (Disponível em: <https://mundoeducação.uol.com.br/acesso> em 06/12/2022).

¹⁹A Reforma Protestante foi um movimento no interior do Cristianismo impulsionada pelo Monge Martim Lutero em 1517. Esse líder não tinha o interesse de promover uma separação na Igreja Católica, mas uma reforma por não concordar com a maneira que a Igreja cobrava as indulgências com a finalidade de redimir os fiéis dos pecados cometidos.

absoluto da Igreja Católica porque muitos se converteram ao protestantismo.

O reino português tinha o objetivo de conquistar novas terras para explorá-las, fortalecer seu poder e riquezas. Dessa forma, aconteceu a aliança entre clero e monarquia, os quais tinham em comum a religião Católica. Assim, ambos concretizaram seus propósitos, os jesuítas com a catequese indígena para doutrinar os nativos e, concomitantemente, propagar a fé cristã, enquanto o rei de Portugal aproveitava para difundir sua cultura sobre os dominados a começar pela linguagem, a princípio, como meio para estabelecer a comunicação.

Para compreender o ensino de Língua Portuguesa no Brasil em seu percurso histórico, não devemos nos esquecer de que o processo de ensino da língua/linguagem formal se sustentou por um longo período na transmissão da gramática normativa. Esse modelo consistia em decorar conceitos, copiar textos, frases e palavras para aperfeiçoar a ortografia e a caligrafia dentre outras atividades. Os objetos do conhecimento eram memorizados pela repetição. Dessa forma, o ensino se configurava nos moldes da “educação bancária²⁰”, criticada por Paulo Freire, que defendia uma pedagogia libertadora, que desenvolvesse o pensamento crítico para o sujeito reconhecer a condição opressora que o homem da classe dominante impunha sobre outro (dominado).

Vale ressaltar que a formação de professores de português iniciou-se a partir de 1930, embora o cargo de professor para essa disciplina, já tivesse sido criado, por decreto imperial, em 1871.

A formação de professores para a docência da EB começou nos anos 30 do século XX, quando foram criadas as primeiras escolas normais, as quais tiveram um desenvolvimento acelerado no período republicano. Contudo, não havia diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal para a formação de professores, pois o ensino normal estava na alçada dos Estados.

Somente em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal (juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário), oficializando as diretrizes do ensino para todo o território nacional (Romanelli, 1984 apud Rodrigues; Hentz, 2011).

Na década de 30, as licenciaturas nas antigas faculdades de Filosofia eram configuradas no formato 3+1 e/ou modelo de racionalidade técnica até a década de 90. Quer dizer que correspondia a três anos de bacharelado com disciplinas sobre conteúdo específico para a educação básica e mais um ano de disciplinas pedagógicas, para finalizar o curso. Nesse

²⁰Referência ao processo de ensino e aprendizagem e na relação do professor e do aluno, em que numa atitude autoritária e opressiva o professor (detentor do conhecimento) transmite os conteúdos e informações ao aluno (passivo e inerte) que é nele depositado na metáfora do recipiente vazio, ou seja, os alunos sem conhecimentos são os depositários e o professor o depositante (Freire, 2017, p. 80).

formato o professor era visto como um especialista, um técnico, que aplicava com rigor em sua prática diária as normas do conhecimento científico e pedagógico (Pereira, 1999).

Mudanças importantes na formação de professores para a EB surgiram com a LDB 9.394/1996, quando novos parâmetros definiram um novo modelo educacional. A partir disso, o ensino de LP recebeu atenção mais representativa, quando “o ensino de língua passou a ser estruturado a partir da politização textual, sobretudo do trabalho com os gêneros textuais” (Sousa, 2019, p. 134), que se potencializou com a publicação dos PCNs pelo Ministério da Educação.

O profissional docente de LP necessita de uma base teórica de formação bem consolidada para poder superar os inúmeros desafios que se inicia no contexto formativo, pois o currículo de formação carece ainda de ajustes para equilibrar eficazmente a prática pedagógica do professor. Quanto a isso, percebemos uma visão de otimismo das professoras do Câmpus onde se deu a pesquisa, fato este, que poderá ser comprovado na análise dos dados, mediante o corpus da entrevista.

Outro desafio que precisamos vencer é o analfabetismo funcional de grande parte dos brasileiros e brasileiras, fruto de um ensino tradicional, desmotivante, ultrapassado e inadequado para este tempo atual, em que as tecnologias estão presentes e já fazem parte dos contextos de vida dos seres humanos. No entanto, as professoras(es) do Tocantins carecem de formação contínua para fomentar o uso das TICs como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o ensino remoto na pandemia demonstrou essa necessidade.

As políticas públicas precisam, com urgência, estabelecer a educação como “prioridade”. Considerando que é imprescindível ensinar o sistema linguístico e os sentidos da linguagem também. Precisamos formar leitores e leitoras críticas. Não basta a leitura decodificada, interpretar é tão importante quanto uma leitura fluente e, é isso que perseguimos no nosso que fazer docente.

Conforme apresentamos, temos consciência de que a formação dos professores(as) de LP carece de uma atenção mais de perto, para tanto, uma avaliação qualitativa constante e rigorosa é imprescindível para promover a qualidade tão desejada. Pois ao encontro disso se conta com docentes universitárias preparadas que amam a profissão e futuros professores e professoras que sonham em demonstrar na prática pedagógica todos os conhecimentos aprendidos no percurso formativo. Esses requisitos são relevantes para se alcançar o sucesso do ensino aprendizagem na EB. Embora, ainda temos o desafio político de convencer o aluno que aprender é a coisa mais importante para compreendermos o sentido da vida. Afinal, reconhecemos nossas falhas e buscamos corrigi-las. Com isso, visualizamos em nossa práxis

cotidiana, perspectivas efetivas de transformar a realidade a nosso redor.

4.3 A prática pedagógica na demanda do ensino e da aprendizagem

Os profissionais (professores/as) têm na prática pedagógica o instrumento essencial /vital que conduz os processos de ensino e aprendizagem, mediante a interação dos sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno) por meio da língua/linguagem, pois os sons externados pela fala são os elementos que nos permite compreender e ser compreendido. A prática pedagógica se consolida pela linguagem que ultrapassa a atividade verbal com a fonação por meio da fala.

Vale destacar que as outras linguagens podem ser detectadas pelos sentidos da visão e da audição, podendo estar presentes ou intrínsecas na ação docente, podendo ser evidenciadas por gestos, mímica, expressões faciais, movimento corporal, e até mesmo pelo olhar, enriquecido por outros elementos do ambiente, chamada de linguagem visual.

A prática pedagógica se configura em ações metodológicas sempre guiadas por concepções, princípios para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula nas instituições educacionais. Para Franco (2016, p. 2), “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades [...] e na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. Dessa forma, a prática pedagógica é organizada e pensada sob a forma de desenvolvimento de uma ação com objetivos determinados. Nesse sentido, é imprescindível os saberes pedagógicos de acordo com Franco (2009),

A atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico (Franco, 2009, p. 13).

Vale ressaltar que, os saberes pedagógicos não são sinônimos de saberes da experiências (exercício repetitivo da prática docente) e nem de procedimentos metodológicos. Assim, os fins dessa atividade visam elaborar processos que incluam na subjetividade individual do(a) professor(a) os saberes científicos, saberes da prática e saberes da experiência, a fim de proporcionar ao aluno a capacidade de assimilar e produzir conhecimento pela ação planejada e aplicada. Segundo Maria Cândida Moraes no texto intitulado “Teoria e prática em holomovimento”, ambas se implicam mutuamente e estão em constante diálogo, sinalizando que esse binômio,

É a expressão de uma continuidade indefinida em que não sabemos onde uma começa e a outra termina. Traduz a inseparabilidade entre o sentir, o pensar e o agir, entre sujeito e objeto, entre o movimento interior e o exterior, entre o implícito e o explícito, representando a dança infinita do pensamento, do conhecimento e da ação (Moraes, [s.d], s.p.).

Diante do entendimento da autora, evidenciamos que o movimento, de fato, promovido pela teoria e a prática na ação docente é incessante. E nessa corrente circular em espiral, é nítida, a presença da complexidade com a tessitura de fios que interliga a atividade do professor aos discentes, ao contexto e aos inúmeros saberes que este profissional guarda em sua matriz pedagógica. Assim, há integração de teoria e prática, não havendo separação desses elementos.

É possível afirmar que a prática pedagógica é uma atividade complexa, pois o conhecer dos objetos do conhecimento, exige articulação com os saberes teóricos, que não são suficientes para a realização de uma prática pedagógica exitosa, uma vez que requer saberes pedagógicos que direcionarão adequadamente a ação de ensinar, além disso, há um paradigma ou uma concepção pedagógica que destaca as visões de mundo, de conhecimento e de sociedade que nutre o fazer docente. Neste sentido, a prática pedagógica se constitui em um todo composto de múltiplos saberes. Ela é vinculada aos saberes acadêmicos, a escola e ao professor, que precisa dominar o currículo, a avaliação e o planejamento.

Nas instituições de ensino da sociedade contemporânea, o fazer pedagógico enfrenta muitos desafios interligados ao processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o professor(a) mediador(a) se depara com uma classe heterogênea de alunos(as), com diferentes culturas, conhecimentos e classes sociais. Isso repercute diretamente na aprendizagem. Também pode se considerar que cada sujeito tem o seu tempo e momento de aprender, ou seja, o docente precisa estar reinventado, sua maneira de pensar e agir constantemente.

É válido destacar que a prática pedagógica tende a refletir que os “aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica” (Souza, 2004, p. 01). Isso se explica porque a prática pedagógica é influenciada pelas manifestações sociais em seus múltiplos aspectos. Portanto, é condicionada pelo momento histórico em vigor.

Franco (2016) assegura que, para se falar de prática pedagógica é necessário antes se dizer qual é concepção de pedagogia que direciona este fazer. Para estabelecer vínculos dessa ciência ao exercício da prática docente. Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica

depende dos paradigmas que subsidiam as ações docentes no exercício da práxis²¹. Para tanto, deve-se considerar a época e características das tendências pedagógicas, a exemplo da tendência tradicional, escolanovista e tecnicista que se inserem nos paradigmas conservadores, também chamados de newtoniano-cartesiano, tradicional, paradigma do pensamento moderno. O quadro a seguir traz uma síntese das principais concepções pedagógicas contemporâneas que orientam a articulação teoria e prática.

Quadro 2 – Concepções pedagógicas contemporâneas

CORRENTES	DEFINIÇÃO	MODALIDADES
Racional-tecnológica	Também chamada de neotecnicismo, essa corrente está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo.	Ensino de excelência Ensino tecnológico
Neocognivistas	Nesta denominação estão incluídas correntes que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência.	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
Sociocríticas	A designação “sociocrítica” está sendo utilizada para ampliar o sentido de “crítica” e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neo-marxistas.	Sociologia crítica Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitiva Teoria da ação comunicativa
Holísticas	Correntes de diferentes vertentes teóricas, que têm como denominador comum uma visão “holística” da realidade, isto é, a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração.	Holismo Teoria da complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
Pós-Modernas	Essas correntes se constituem a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual.	Pós-estruturalismo Neopragmatismo

Fonte: adaptado de Libâneo (2005).

Com o quadro acima, temos a pretensão de, apenas, demonstrar a lista de correntes e modalidades das teorias pedagógicas contemporâneas, para esclarecer que a prática pedagógica é um fazer orientado de acordo com uma ou mesclas de várias correntes, também chamadas de tendências ou paradigmas e suas modalidades, que possuem diferenças entre si, mas não

²¹Termo que engloba a prática pedagógica na mobilização de seus elementos e sujeitos em interação no processo de ensino e de aprendizagem numa constante ação-reflexão-ação para atingir a transformação da realidade.

pretendemos desenvolver um aprofundamento neste assunto porque não é relevante para esta tese.

No entanto, é importante salientamos que ainda é recorrente na atuação de professores em sala de aula, a presença das teorias pedagógicas modernas sendo: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional e as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social. Libâneo (2005) afirma que essas tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, mesmo tendo surgido novas nuances com diferentes entendimentos teóricos e aplicação pedagógica. Confirmando a premissa de Libâneo (2005) é fato que,

[...] ainda temos como modelo principal em nosso país a ideia de ensino onde o professor é detentor do conhecimento e entrega (os alunos recebem e arquivam) o mesmo para os alunos. Este processo, conhecido como educação bancária, foi criticado por autores como Paulo Freire, e mais recentemente foi identificado pelo professor Fernando Becker como um modelo de auditório – uma palestra de um professor, para um grande número de alunos (Borba. 2020, p. 35).

Esse excerto bem recente torna válida e atualiza a compreensão de Libâneo (2005) no que diz respeito a presença marcante de visões modernas em tempos pós-modernos na profissionalidade de professores, em destaque para a pedagogia tradicional em que “a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno” (Saviani, 2005, p. 02). Provavelmente, devido aos entrelaçamentos das vozes que constituem as identidades docentes em processo contínuo ser carregado de múltiplos conhecimentos, é natural abordagens teóricas possuírem mesclas de diversas correntes pedagógicas em aplicações práticas e, ou abstrações internalizadas. As transformações das mentalidades sociais, de tempos em tempos, sofrem alterações e isso traz implicações que mudam o fazer das práticas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem nos contextos formativos, escola e universidade.

As modificações expressivas da sociedade no final do século XX, na área social, cultural e política “caracteriza-se pelo advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento” (Behrens, 1999, p. 386). Essas mudanças colocaram os profissionais de todos os campos do conhecimento em alerta, suscitando-os a repensarem seu papel e funções na sociedade. Desse modo, a sociedade passou a exigir profissionais aptos às demandas contextuais daquele momento ao requerer das pessoas autonomia e capacidade de tomar decisões, bem como saber trabalhar em equipe e, estar em constante processo de formação.

É nesse cenário que surge um novo paradigma científico com origem na teoria da relatividade e na teoria da física quântica, implicando uma reflexão sobre a atribuição da educação na vida dos indivíduos. Nesse sentido, o paradigma inovador revela uma nova visão de mundo, holística (mas não diluído as partes no todo), não fragmentada, em que se reconhece a interdependência dos seres. Com essas mudanças de concepção surgiram outras necessidades e perspectivas, pressupondo uma prática pedagógica que viabilizasse a produção do conhecimento e não sua reprodução, memorização e cópia. Diante disso, compreendemos que as práticas pedagógicas são vinculadas as transformações que ocorrem no meio social e que os paradigmas em vigência as norteiam nas decisões que as corporificam enquanto ação.

Figura 3 – Elementos da prática pedagógica



Fonte: Autora (2023)

A figura acima é uma representação simbólica dos mecanismos necessários à prática pedagógica, no entanto, faltou a didática que lhe é incorporada, explicando melhor, a didática se encontra na prática pedagógica. Vale ressaltar que os elementos que compõem a base formativa para o exercício docente na sala de aula, conforme se observa na figura acima, não sinaliza uma relação de sentido entre os saberes da experiência e as diretrizes curriculares. Eles são apenas partes de um todo (prática pedagógica) que são mobilizados pelo professor(a) em seu exercício profissional. Já a formação tripolar e a polifonia estão entrelaçadas, pois o processo de ensinar e aprender inicia-se pela heteroformação, isto é,

ênfatiza a formação do sujeito a partir da interação do eu com o outro. Sendo assim, manifesta-se múltiplas vozes (polifonia) que constituem a matriz pedagógica do professor. Não foi intencional mostrarmos esse vínculo entre a formação tripolar e polifonia, uma vez que o objetivo consistia apenas em apontar os elementos necessários para a efetivação do fazer pedagógico docente.

Para conceituar o termo, prática pedagógica, em primeiro lugar, partiremos do entendimento que a prática pedagógica tem como finalidade a aprendizagem discente, mediada por um todo capaz de substanciar o ensino. É importante ter em vista uma aprendizagem significativa, ou seja, que propicie o aprender e promova a reflexão crítica, possibilitando aos estudantes tomada de consciência de seu papel como sujeito²². Para isso, o professor(a) precisa lançar mão de múltiplos saberes. Nesses saberes estão os teóricos, acadêmicos, do senso comum, da experiência, do currículo, do planejamento e da avaliação.

A prática pedagógica se constitui em um fazer, em uma a o que se mobiliza em torno de diversos conhecimentos e se corporifica numa atividade complexa e transdisciplinar. Para entender melhor a consistência da prática pedagógica tentaremos explicar conforme a figura acima. A prática pedagógica funciona como uma engrenagem com articulações interligando as partes que compõem o todo e se assenta sobre as bases de formação do professor(a). Sendo assim, esse profissional no exercício de sua prática pedagógica precisa articular os objetos do conhecimento da disciplina   diretriz curricular, ao PPC e/ou ao Projeto Político Pedagógico (PPP), incluindo os saberes da experiência de vida e os saberes da formação tripolar (autoformação, heteroformação e ecoformação). Paralelo a esses fatores, existem concepções, teorias ou paradigmas pedagógicos que guiam esta atividade da aplicação em sala de aula. Assim, se inclui todos os saberes acadêmicos e não acadêmicos mais o conhecimento da pedagogia.

É essencial enfatizar a operacionalização da prática pedagógica, são necessárias outras a es, que se sucedem em um tempo previamente planejado. Ou seja, antes se faz um planejamento, no qual se definem: o objeto do conhecimento a ser ministrado, os objetivos que pretendemos atingir, as habilidades que os discentes devem desenvolver e a metodologia empregada.

²²  um ser inacabado que se constrói ao longo de toda a vida na partilha e solidariedade das relações de alteridade.   autônomo e dependente, dialogicamente. Experimenta sentimentos e emoções contraditórias.   egoísta e altruísta; é racional e afetivo; prosaico e poético; lúdico; imaginário; est tico.   infantil, jovem, adulto e velho em todas as idades e fases da vida (Petraglia, 2012, p. 135).

Durante o período em que a prática pedagógica está em ação, o dialogismo²³ se manifesta presente na linguagem para oportunizar a produção do conhecimento discente. É pela interação linguística do dialogismo que se revela o potencial didático do professor para ensinar. Ou seja, a formação tripolar constituída de diversas vozes, que se entrelaçam e se fundem na estética, da qual fala Paulo Freire. Para o autor, a fusão da arte de ensinar com a boniteza dessa ação, é formalizada pelas palavras que conduzem o conhecimento, com amorosidade e afeto.

Logo após, ocorre a avaliação, extensão da prática pedagógica para sondagem da aprendizagem. Caso se observa que os objetivos esperados não corresponderam ao diagnosticado, é preciso colocar em ação outras metodologias, reprogramando a ação. A prática pedagógica é uma ação consumada pela articulação de múltiplos saberes e muitas ações que nem sempre saem como foi planejado. Pois, quase sempre a ação escapa do controle idealizado pelo sujeito porque ela não é simplificadora, mas complexa.

Nesse sentido, Morin (2008, p. 115), afirma que “a ação não é, apenas, uma decisão, uma escolha, mas, também é uma aposta”, sendo permeada de incertezas pelas inter-retroações que ocorrem no meio ambiente. Moraes (2008) utilizando exemplo da prática pedagógica, diz o seguinte:

Numa sala de aula [...] podemos observar que a intencionalidade da ação do professor nem sempre corresponde à linearidade de sua ação inicial, pois algo acaba interferindo ou entrando em uma interação qualquer que a leva a desviar-se, a entrar no jogo das interações com o ambiente, fazendo-a incorporar-se a novos sistemas de inter-relações não previstas que emergem no processo (Moraes, 2008, p. 107).

Diante do que assegura a autora nesse fragmento, concluímos que a prática pedagógica é, de fato, uma ação na qual a complexidade se faz presente, uma vez que é possível explicá-la por meios dos princípios que a compõem. Os princípios da teoria da complexidade são mecanismos empregados para esclarecer e facilitar a compreensão dos fatos que ocorrem. Assim, podemos, mediante, os operadores cognitivos (Moraes, 2008) da complexidade que ajudam a compreender melhor a realidade educativa, por serem instrumentos ou categorias de pensamentos que facilitam a apreensão dos fenômenos complexos, bem como colocam em prática o pensamento complexo. Para Morin (2000; 2002)

²³O termo, aqui se distingue do princípio dialógico em que há complementaridade dos opostos e também no que se refere ao diálogo. No capítulo cinco desta tese há uma elucidação do termo dialogismo conforme o sentido deste contexto.

são princípios-guias que nos permitem pensar diferente, de modo a religar os saberes do pensamento linear e do pensamento complexo.

Na prática pedagógica se mobiliza a tríade formativa do professor, denominada de formação tripolar, composta por todas as aprendizagens advindas dos ensinamentos na família, na escola, na igreja e demais interações que o sujeito participa ao longo da vida. Além disso, as informações adquiridas pelas mídias também são filtradas e internalizadas. Portanto, todas as comunicações e linguagens que perpassam a trajetória de nossa vida são importantes para agregarmos mais conhecimentos que contribui para a formação de nossa concepção de mundo, expressada em opiniões e pontos de vista. Então, são essas diversas vozes (polifonia) das interações entre o Eu e Outro(s) que constituem os saberes docente.

Na prática pedagógica, a maneira como o professor(a) faz o entrelaçamento dessas vozes e expressa aos discentes é denominado por Bakhtin (2002) de dialogismo. Nesta ação o professor mobiliza os saberes de sua matriz pedagógica, ecoando diversas vozes que constituem o todo dos múltiplos saberes docentes. Além disso, o currículo oculto é constantemente acionado, pois nas interações humanas surgem situações que foge ao prescrito, ao programa, ao que foi planejado. A partir disso, deve-se acionar a criatividade docente, principalmente, quando se trata de temas e/ou situações imprevisíveis e inesperadas.

Os professores(as) no exercício de suas práticas pedagógicas vão se aprimorando nesse fazer na medida que conseguem operar, sistematicamente, com os conhecimentos disponíveis, a partir do momento que souberem diferenciar entre estes o que é pedagogicamente importante e o que não é. Dessa forma, os docentes adquirem competências para produzir seus próprios conhecimentos, fazendo com que o ensino deixe de ser, apenas, transferência de saber e se desdobre em contribuição original para que os discentes, adequadamente mediados, construam também seus saberes. Nesta ação se alternam teoria e prática que se retroalimenta e surgem novas teorias e prática no processo de ensino e aprendizagem docente.

Há perspectivas de melhorias da prática pedagógica de professores(as) da EB no movimento que vai da universidade (a partir da formação inicial) à escola. As IES demonstram preocupações em resolver os entraves do binômio teoria e prática em seus PPCs e as DNC (Diretrizes Nacionais Curriculares) sinalizam esforços e ações para solucionar, senão o todo, partes do problema. Para tanto, as políticas públicas estão aperfeiçoando os incentivos para superar as dificuldades persistentes da articulação teoria e prática.

Nesse sentido, criou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Brasil e aperfeiçoaram as cargas horárias de Estágio Supervisionado e a partir de

2001 e implantaram a Prática como Componente Curricular (PCC) a fim de solucionar a problemática que afligem o trabalho docente. Um fator que atrapalha os progressos no Sistema Educacional é a demora na implantação das ações e normas regulamentadas, a exemplo da PCC que sofreu alteração em 2015 e em 2018. Assim, antes mesmo de conhecer, com propriedade, o componente e observar sua eficácia ocorre alteração. Percebemos, então, que é necessária agilidade na implantação e na divulgação das inovações. E que os profissionais tomem conhecimento das alterações que a legislação faz, em especial, sobre o currículo.

Mas, vale ressaltar que as mudanças estão à vista, embora seja preciso reconhecer que a pandemia e o governo anterior (Jair Messias Bolsonaro) contribuíram para retroceder o desenvolvimento da educação, uma vez que esse gestor não injetou recursos na área, aliás, ele retirou recursos, principalmente, das universidades. Enquanto a pandemia, ocasionou o caos em todo o mundo. Aqui, fechou-se escolas e universidades por dois anos, promovendo o isolamento social. Sendo assim, o prejuízo que causou ao Sistema Educacional foi imensurável, provavelmente, ainda teremos um longo tempo pela frente para restaurar o que se perdeu para voltarmos a crescer satisfatoriamente nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Portanto, acreditamos que os desafios que permeiam a prática pedagógicas, nos contextos enfatizados nesta tese, não mais demorarão a ter fim, pois, os esforços são demonstrados nos documentos reguladores, chamados de oficiais, bem como nas ações docentes que perpassam da universidade à escola e vice-versa. É claro que a valorização profissional é um requisito que, necessariamente, não pode ficar fora das ações políticas para se conseguir alcançar a educação de qualidade presente nos discursos políticos e nos documentos oficiais, mas precisa sair da falácia e garantir, registrada em leis específicas, para fazer parte da realidade contemporânea.

4.3 Protagonistas e cenários: ensino e aprendizagem em ação

A princípio, a prática pedagógica pode ser visualizada como uma ação que conta imprescindivelmente, com cenário e atores; a sala de aula e o objeto de ensino (conhecimento). Em cena, protagoniza o professor e os(as) alunos(as), explicando melhor, para que o exercício deste fazer se concretize, são mobilizados em primeira mão, o objeto de conhecimento (competências e habilidades)*, aquele(a) que ensina, o professor e aqueles(as) que aprendem, os(as) alunos(as). Vale salientar que bem antes dos atores ocuparem a sala de

aula, é feito o planejamento, pois nesse processo, o improviso não deve ser usual. Nesse contexto, tudo é tão importante que, talvez, apontar uma parte com maior ou menor relevância seja uma atitude precipitada porque nenhum componente pode faltar na concretização do ato pedagógico, dado a inseparabilidade e dependência desses elementos.

Diante do exposto, percebemos a complexidade²⁴ envolvida na prática pedagógica quando se tem o processo ensino e a aprendizagem em foco, pois os termos são atividades distintas, mas, ao mesmo tempo, interligadas e inseparáveis. A prática pedagógica constituída de diversos elementos para se tornar efetiva conta com duas ações: o ensino e a aprendizagem, tendo nesta dicotomia o aprendizado discente como o principal objetivo de todos os esforços do professor e da coordenação pedagógica, ou seja, o ensino se concentra na aprendizagem, em geral. Afinal, toda tarefa que a escola mobiliza tem como alvo o êxito discente que espera ser alcançado mediante a articulação adequada do ensino num processo de ação, reflexão e ação docente em que se constitui a práxis.

Conforme o entendimento de Gil (2018, p. 13), “a efetiva prática do professor universitário repousa sobre o tripé que envolve os conhecimentos específicos relacionados à matéria, as suas habilidades pedagógicas e a sua motivação”. Apropriamos dessa visão de Gil (2018) para dizer que as mesmas capacidades podem ser transferidas para os professores da EB com o objetivo de alcançar a aprendizagem discente. Quanto as variáveis relacionadas ao curso, enfatizam-se os objetivos e sua organização como fatores relevantes para o sucesso da aprendizagem discente.

Nesse sentido, há os objetivos amplos que descrevem os profissionais que desejam formar e os específicos são definidos pelo professor e, estes são os que mais influem sobre o aprendizado dos alunos, uma vez que, “dos objetivos formulado para cada disciplina é que dependem a definição dos conteúdos, a determinação das estratégias de ensino, a seleção de recursos instrucionais e as técnicas de avaliação” (Gil, 2018, p. 13).

Na organização, as principais variáveis são: a carga horária destinada à disciplina, ao ano e ao semestre em que é ofertada, a qualidade dos recursos instrucionais e a quantidade de aluno nas turmas. Embora, a participação do professor seja pouca ou mesmo não tendo influência nesses fatores próprios da organização da universidade, ou escola, essas variáveis completam as outras já citadas e são condições importantes para uma aprendizagem

²⁴O termo não foi empregado como sinônimo de difícil ou complicado, mas em alusão a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin correspondendo, efetivamente, ‘a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico’ (Morin, 2003, p. 44).

promissora (Gil, 2018).

É importante enfatizarmos, que há muitos fatores que podem interferir na aprendizagem discente, principalmente na EB, pois existem as dificuldades de aprendizagem e os transtornos de aprendizagem. O primeiro está diretamente atrelado a situações externas ao indivíduo, com destaque para os problemas socioculturais e pedagógicos (Cancian; Malacarne; 2019). Já o segundo, manifestam-se por um comprometimento de ordem neurológica, uma vez que afetam o Sistema Nervoso Central (SNC), ocasionando dificuldade no desenvolvimento sensorial e intelectual da criança. Nesse sentido, ressaltamos que esta tese foca na formação inicial de professor de LP devido as dificuldades de ensino, de aprendizagem e de compreensão textual, portanto, não convém revelar o detalhamento de fatores que interferem na aprendizagem de estudantes, além dos referentes aos aspectos pedagógicos dos quais tratam este trabalho.

Entretanto, é relevante enfatizar as descobertas do doutor em medicina, Francisco Mora, espanhol, especialista em Neuroeducação, autor do livro: *Neuroeducación*, 2013, sobre a aprendizagem. Na entrevista publicada por El País Brasil, em 21/02/2017, o professor de Fisiologia Humana da Universidade Complutense de Madrid, Mora, alerta sobre as concepções equivocadas sobre o cérebro, o que ele chama de neuromitos. Como exemplo mais comum, ancora-se na crença de que só utilizamos 10% da capacidade de nosso cérebro. Mas, o que nos interessa, de fato, são as descobertas da neuroeducação para transformar o modo de aprender. Segundo esse estudioso, é preciso saber “quais estímulos despertam a atenção, que em seguida dá lugar a emoção”, pois a aprendizagem acontece mediante esses dois fatores (Mora, 2017, s. p).

Diante dessa informação, somos formadores de professores e docentes da EB, desafiados a despertar a atenção de nossos discentes e a provocar emoções. Isso é uma tarefa fácil? Não! porém, temos a ferramenta propícia a nosso favor e, somos privilegiadas(os) por ter como objeto de ensino, a linguagem que empregamos para estimular o aprendiz. Diante disso, a palavra tem o poder de afagar a alma, de abraçar à distância e tocar o outro no decurso sonoro do ato do falar. Por outro lado, a palavra tem o poder de matar, de destruir vidas e de atijar contendas.

No contexto do fazer cotidiano de professoras(es) devemos utilizar as palavras que mostrem a beleza da afetividade, do bem-querer e do cuidado, colocando sempre o ser humano, com sua inteireza, no centro de nossa prática pedagógica na sala de aula. É provável que, dessa forma, consigamos redefinir nossa maneira de ensinar e despertar a amorosidade nos estudantes. Nesse sentido, Mora (2017) corrobora que “só se aprende aquilo que se ama”.

Dessa forma, a formação inicial e continuada na área de língua portuguesa ocupa o centro de nosso interesse, fornecendo as ferramentas necessárias para articularmos a teoria e a prática na sala de aula de maneira dinâmica, contextualizada, motivadora que desperte em nossos discentes a curiosidade, a motivação e o entusiasmo para uma aprendizagem constante. No entanto, não nos esqueçamos de que também aprendemos ao ensinar, "pois somos seres marcados pela incompletude" (Freire, 1996). Portanto, aprender é uma necessidade de quem vive. Nessa perspectiva compartilhamos o entendimento de Alves (2015) ao dizer que "para mantermos a vida da vida se faz necessário aprendermos mais e mais sobre o aprender e a ser, e a viver e a 'com – viver', com o outro (sujeito, planeta) 'aprender e viver'" (Alves, 2015, p. 841). A autora acredita, e nós também, que é possível nutrir e sustentar a vida pela e na ação do aprender o conhecimento integrado e sistêmico (Alves, 2015).

4.5 A formação de professores(as) e os dilemas da profissão

A qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras carece, urgentemente, engendrar novos caminhos. O Brasil ocupa 60ª posição no ranking mundial em qualidade de educação, dentre um total de 76 países, conforme avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O resultado foi divulgado em 2021 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para produzir os indicadores dos sistemas educacionais, o Pisa avalia conhecimentos e aptidões que habilitam os estudantes para uma participação social mais efetiva. A avaliação em leitura tem como finalidade saber qual é a compreensão, o uso e a reflexão dos alunos(as) sobre os textos escritos para atingir as metas. Entretanto, a avaliação em matemática busca medir a capacidade de atender suas necessidades no mundo de forma que fundamentem bem seus pensamentos.

A situação e os contextos que envolvem a educação são bem complexos, o que se pode adiantar é que muitos fatores internos e externos à escola dificultam o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização, ou mesmo no âmbito das IES, uma vez que estudantes egressos na graduação, em destaque, nas licenciaturas e cursos de pedagogias, vêm da EB sem as competências definidas para esta fase de formação. Essa condição desfavorece o desenvolvimento acadêmico na universidade e, geralmente, esse movimento circular e contínuo se mantém e, é preciso que se quebre este ciclo que desqualifica o ensino e coloca o nosso país numa situação preocupante e desfavorável no desenvolvimento educacional perante o mundo.

Diante disso, reconhecemos que o sistema educacional público brasileiro precisa, de fato, avançar na oferta de ensino de qualidade²⁵, especialmente na EB (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e este aspecto liga-se, inegavelmente, à formação do professor. É comum narrativas que expressam a necessidade e o desafio de engendrar mudanças na educação pública brasileira a fim de promover equidade. Todavia, não se expõe o histórico da ampliação do acesso à educação pública, a valorização da escola, do professor e o papel das políticas de educação para reduzir desigualdades e reforçar o campo dos direitos no contexto democrático a partir de conhecimentos e experiências dos campos empírico, abstrato e sensível.

As políticas públicas destinadas ao setor educacional vêm, progressivamente, enfrentando problemas que abarcam desde a questão estrutural e arquitetônica, financiamentos e recursos financeiros insuficientes à formação inicial e continuada de professores. E neste bojo, a discussão envolvendo os saberes da profissionalidade docente gravitam sobre a atualidade, procurando compreender esse universo complexo de conhecimentos que implicam ou deveriam implicar, positivamente, no desenvolvimento escolar de estudantes para atuar com competência nesta civilização planetária que a sociedade do presente exige.

Há muitos outros processos que recaem sobre a qualidade questionada da educação básica pública - como os aspectos que envolvem a família e suas novas configurações, os aspectos culturais e os níveis sociais dos sujeitos aprendentes, a ausência do Estado, os retrocessos nos financiamentos de pesquisas, avaliação e implementação de políticas educacionais em diferentes níveis - uma das situações postas e sobretudo, considerada a responsável pelo fracasso escolar é a formação do professor, a qual culmina, na visão geral, em situações que impactam o desempenho escolar de estudantes da EB.

Diante do exposto, é incontestável que muitos problemas rondam o sistema educacional nas escolas e universidades públicas, no entanto, é importante que se diga que há muito outros fatores além da formação inicial que podem prejudicar a qualidade de ensino, já que a formação não é o elemento único responsável por uma prática pedagógica bem-sucedida.

Certamente, há outros fatores que se provocam o fracasso e/ou sucesso escolar. Neste sentido, para André (2016, p. 31), “o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico”, também,

²⁵O termo se refere a uma boa qualidade de ensino, em que os requisitos mínimos de habilidades previstas para os processos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados.

afetam o desempenho docente. Além disso, as políticas públicas precisam atentar para a heterogeneidade discente, por exemplo, um currículo precisa ser flexível para atender as peculiaridades individuais dos estudantes. É preciso ter abertura para a imprevisibilidade. Assim, elencamos, a seguir, os principais fatores que (des)favorecem a qualidade do ensino no que se referem ao desempenho docente.

4.5.1 Formação inicial e continuada de professores(as)

Não cogitamos fazer um apanhado histórico da formação inicial ou continuada de professores(as), nem evidenciar como se deu a historicidade do ensino, da aprendizagem e da compreensão textual nos anos finais do EF. O intuito é situar no contexto contemporâneo os desafios e dilemas da formação de professores(as) de LP, também chamada de LM, bem como os reflexos da prática pedagógica que influenciam a profissionalidade na EB. Entretanto, é pertinente enfatizar que a formação inicial de professores(as) abrange toda a categoria profissional que, independentemente da especificidade da licenciatura, se depara, desde a primeira escola ou universidade, com desafios de difícil superação.

Isto devido a se encontrarem entrelaçados por visões simplificadoras, fragmentadoras e reducionistas diante de tal questão. Nesse contexto, é importante salientar a necessidade de superação do paradigma cartesiano que fragmenta, simplifica e reduz o conhecimento e, a realidade.

Para tanto, é necessário adentrar às fronteiras e ultrapassar as linhas divisórias que limitam as disciplinas e os conteúdos, separando-os. Isso se torna possível mediante o desenvolvimento de um pensar complexo, “relacional, articulado e questionador, que ajude o sujeito a melhor compreender a dinâmica relacional existentes entre os processos de interdependência, caracterizadores da vida” (Moraes, 2008, p. 16). Só assim poderemos perceber a multidimensionalidade do ser humano e da realidade com suas especificidades de forma a promover a interligação dos saberes, pois estes não ficam em compartimentos estanques.

A formação inicial corresponde ao período em que o profissional se encontra no percurso de graduação. A formação do professor é contínua, uma vez que a prática, embora inconsciente, é um aprimoramento constante e deveria ser considerada formação continuada.

Embora seja essencial que as instâncias superiores de educação criem e consolidem políticas públicas que assegurem a continuidade formativa com documentos comprobatórios para promover a progressão funcional conforme preveem os Planos de Cargos, Carreira e

Salário (PCCS).

O processo formativo inicial de professores(as) nas licenciaturas carece de muitos ajustes e adaptações para que se possa dizer que ele atende as expectativas da sociedade deste século XXI. Para Severino (2008, p. 11) três aspectos refletem este processo: “1) a ausência de preocupação com a preparação para o exercício docente; 2) a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica; 3) a falta de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior”. Diante do exposto, é evidente que a produção acadêmica ocupa um lugar de destaque, enquanto a formação profissional fica em segundo plano.

Neste sentido, o autor ainda acrescenta que a formação inicial não instrumentaliza professores para a docência. Ele justifica isso ao relatar que parece haver uma crença que endossa a perspectiva de que ensinar é uma ação que se aprende aleatoriamente, isto é, “quem sabe ensinar, sabe automaticamente” (Severino, 2008, p. 11). Logo, para o estudioso, o sistema de avaliação da universidade se encontra pautado na produção acadêmica, priorizada no campo acadêmico sob a prerrogativa de que possibilita a construção de conhecimentos. Com isso, destaca o autor, a universidade deixa a preparação do estudante para a atividade docente em segundo plano, em detrimento da pesquisa.

Severino (2004), já dizia que as deficiências do ensino universitário englobam três aspectos: o institucional, o pedagógico e o ético-político. Assim, o aspecto institucional diz respeito aos recursos insuficientes para suprir as demandas, às más condições de trabalho docente e as condições das políticas de gestão. No aspecto pedagógico, se enfatiza a ausência de uma postura investigativa na formação, fragilidade epistemológica e insuficiência de prática no percurso de formação. Além disso, ainda oferta uma formação disciplinar, que mostra o mundo fragmentado, incoerente com a complexidade da profissionalidade docente. Quanto à perspectiva ético-política, mostra-se uma formação incapaz de desenvolver no futuro docente atitudes éticas para se estabelecer um compromisso com a construção da cidadania.

Diante da situação de cortes de verbas no orçamento da educação pública, inclusive a diminuição de fomentos a pesquisas e das bolsas universitárias durante o governo do Presidente Jair Bolsonaro, é certo, que as deficiências apontadas por Severino (2004), ainda permanecem e exacerbadamente pela pandemia da covid-19. É evidente que nos aspectos institucional e pedagógico, a situação retrocederá.

Sendo assim, a chance de progresso nos aspectos aludidos por Severino (2004), é nula, posto que tais aspectos são inseparáveis e precisariam avançar juntos. Mas há possibilidade de progresso sem recursos e sem pesquisas? Certamente não, ademais os recursos são essenciais para incentivar e possibilitar a pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa científica seja de relevância ímpar na universidade. A propósito, a pesquisa é a essência do ensino superior, parte importantíssima, que traz a perspectiva de ampliação da visão do aluno, envolve a horizontalidade no contexto de sua área de estudos, bem como a riqueza e versatilidade a temas já estudados, contudo, pouco explorados. Ela fortalece a universidade porque promove o progresso da ciência, das tecnologias, inova e renova trajetórias profissionais. Entretanto, na formação inicial, é necessário, principalmente, que o estudante da área de ciências humanas seja habilitado a lidar com o ensino e seja instrumentalizado nos aspectos pertinentes à função que irá exercer.

Essa prerrogativa, por exemplo, é necessária para que se evite discursos como o preconizado por Bernardete Gatti em entrevista à Revista Época, em 2016, quando afirmou que as faculdades não sabem formar docentes de pedagogia e das licenciaturas, “[...] não sabe ensinar para quem dará aulas”, a razão alegada é que “[...] não aprenderam como fazer isso”. Aqui, a pesquisadora enfatiza a ausência de rigor e acompanhamento nas aulas práticas do estágio supervisionado, e alega que a carga horária destinada a essa disciplina não propicia a instrumentalização docente para a sala de aula. A autora assinala, ainda, que falta assistência por parte da universidade/faculdade ao cumprimento da carga horária exigida (Gatti, 2016, sem paginação). Essa postura questionadora traz inquietações para a formação inicial ofertada na graduação.

Nesse sentido, compreendemos que se a questão que desqualifica a formação de professores(es) se concentrasse apenas na insuficiência da carga horária e na falta de rigor para o cumprimento do Estágio Supervisionado, a solução do problema seria mais fácil. Ou seja, seria suficiente uma revisão na matriz curricular e ampliação a carga horária dessa disciplina, bem como a presença de um professor para acompanhar estes estágios.

O maior desafio quanto às adequações é a geração de mais despesas para o poder público. Sendo que os gestores públicos sempre dificultam ações que dependam do aumento orçamentário. Portanto, a resolução disto, certamente, demanda vontade política e que o agente político tenha como prioridade o desenvolvimento social, no qual o ser humano seja colocado no centro do processo.

Na mesma direção, Cunha (2006, p. 20), afirma que a formação do professor universitário, diferentemente dos outros graus de ensino, constituiu-se historicamente tendo como base a profissão paralela exercida no mundo do trabalho. A ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento docente para ministração de aulas nas IES.

No sentido de ratificar o entendimento de que os professores universitários não eram

preparados para o exercício da docência, Gil (2018, p. 07) disse que, provavelmente, a maioria desses docentes “aprendeu seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo”. Deste modo, é notável que não havia uma preocupação com os conhecimentos pedagógicos. Entretanto, evidenciamos que esta constatação tem passado pelo crivo de importantes estudiosos da área de formação de professores, sinal de que foi percebido que os docentes da educação superior necessitam de dominar habilidades pedagógicas para formar profissionais, realmente, preparados para atuarem com êxito na EB.

Por muito tempo a formação de professores não foi valorizada. Neste sentido, Severino (2008) corrobora sobre a despreocupação com a formação do docente universitário. Vale salientar que a formação de professores da EB sempre recebeu atenção especial em comparação a formação dos docentes universitários.

Colabora ainda com essa perspectiva, Cortesão (2000, p. 40) ao afirmar que “[...] docentes universitários ensinam, geralmente, como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”. Assim, torna-se mais compreensível as falhas que ocorrem na formação inicial e continuada de professores. No entanto, vale dizer que o ensino e a aprendizagem envolvem, diretamente, quem ensina e quem aprende, portanto, o êxito ou fracasso do processo estudantil escolar, ou universitário não pode ser apontado unilateralmente, e que lutar por uma formação inicial que atenda aos aspectos que propicie a qualidade que há tempo se busca é urgente.

Diante dessas afirmativas, é evidente que a preparação para o exercício da profissionalidade docente, na universidade, não apresenta as mudanças necessárias requeridas pela modernidade contemporânea denominada, era tecnológica ou era digital. Dessa forma, o ensino não instrumentaliza adequadamente os futuros professores para desenvolverem uma práxis que provoque o entusiasmo e o interesse dos(as) estudantes a aprenderem, seja na universidade, seja na escola. Portanto, o cenário se apresenta com aulas para a transmissão dos objetos de conhecimento seguindo a linearidade e fragmentação do saber, em vez de aulas que estimulem os estudantes a produzi-lo.

Formar professores(as) nessa conjuntura, desencadeia um ciclo vicioso que precisa ser desfeito, uma vez que a tendência é que os professores(as) universitários ensinem como lhes foram ensinados e os professores(as) da EB na escola, tendem a reproduzir a prática pedagógica apreendida na universidade.

No início da docência é natural ministrar os conteúdos da maneira como se aprendeu na academia. Entretanto, o que é preciso fazer para superarmos a forma tradicional de ensinar

para termos avanço na aprendizagem discente na escola? Certamente, essa mudança envolve, primeiramente, uma reforma educacional que propicie a reforma do pensamento docente, pois sem isso não é possível uma reforma paradigmática (Moraes, 2015, p. 35).

O processo de formação continuada perpassa todo o percurso escolar e segue durante a trajetória profissional inteira da vida docente. Para fazer jus ao nome “formação continuada”, compreende-se que esse processo é contínuo, uma busca incansável e persistente de aprendizagem, de aprimoramento, de desenvolvimento intelectual e acadêmico, com vistas a um bom desempenho profissional.

Para Paulo Freire esse tipo de formação é o que ele chama de reconhecer o nosso “inacabamento”. (Freire, 1996, p. 64). Portanto, “quando se trata da formação de professores, fala-se em crescimento nos processos que constituem e desenvolvem o conhecimento prático dos docentes referendados no cotidiano escolar”. Vale ressaltar que no decorrer da história da formação continuada, esta recebeu diferentes nomenclaturas/termos e concepções. O que parece recorrente em cada época é a dificuldade de tornar efetiva essa continuidade formativa, que busca complementação em serviço de maneira a resolver os problemas dos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente, no que tange às habilidades aquisitivas da língua/linguagem e operações matemáticas básicas.

Como o conhecimento evolui com a sociedade, as designações de formação continuada passaram por várias mudanças numa tentativa de acompanhar o progresso. Prada (1997) apresentou um quadro com as diferentes denominações e definição, que podem ser conferidas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Termos da formação continuada no Brasil

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88/89).

Diante do exposto, podemos observar que a formação continuada se apresentou ao longo de seu percurso com concepção e objetivos distintos. É provável que o fator que assegurou essa mudança esteve vinculado à realidade social e política que se transforma constantemente, justamente para se adequar as situações que surgem, indefinidamente, nos contextos local e global. Assim como acontece em todo sistema da vida social num processo auto-eco-organizador, a fim de se ajustar a dinâmica da sociedade. Embora, a ascensão que se espera deste tipo de formação ainda não atingiu o patamar ideal para vencer os obstáculos da área da educação em sua totalidade.

Em relação aos cursos de formação continuada, quando oferecidos pelos Sistemas de Ensino a cargo das Secretarias Estadual ou Municipal, é recorrente problemas arraigados nessas capacitações, como a falta de conexão entre os conteúdos abordados e a *práxis* pedagógica. Em muitas ocasiões, as formações docentes são reduzidas a palestras e minicursos ofertados no início de cada ano letivo, geralmente ministrados pela coordenação escolar, e vêm sem estímulo à participação. Pois não geram resultados efetivos já que, normalmente, não ofertam ambiente reflexivo que favoreça o protagonismo docente em seu processo de formação (Melo, 2019).

Segundo Pimenta (2000), a opção de “cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino” tem sido a prática mais recorrente no que se refere à formação contínua de professores(as). Embora a autora reconheça que esses programas não vêm surtido efeito suficiente para propiciar alteração, na prática docente, bem como acabar com o fracasso escolar. Existe a justificativa de que a prática docente e pedagógica não são incorporadas as demandas de seus respectivos contextos, ou seja, para a formação continuada promover mudança no

cenário educacional se faz necessário que ela seja articulada de modo a atender as carências locais do ensino.

Se cada universidade, se cada escola tem as suas peculiaridades reveladas por seus pontos fortes e suas fraquezas, é compreensível que a solução dos problemas concernentes a atuação de seus profissionais requeira estratégias específicas, conforme as necessidades locais. Visando superar as dificuldades distintas de cada ambiente educativo. Nesse sentido, é interessante considerar que, geralmente, as instituições de ensino, assim como uma de sala de aula, são constituídas de docentes e discentes com pensamentos, ideologias, cultura e crenças distintas. Devido a essa pluralidade, o professor, muitas vezes, dispõe de diferentes metodologias numa sala de aula para alcançar o objetivo que almeja, justamente porque o todo e as partes possuem caracteres heterogêneos. Este exemplo é uma tentativa de elucidar que a formação contínua deveria ser oferecida por cada unidade de ensino, pois seria a oportunidade de rever e inovar as práticas pedagógicas para vencer seus desafios peculiares.

Nesse pressuposto, Oliveira (2016, p. 267) enfatizou que é na escola, o espaço onde a mudança se inicia, por ser nela que “a inovação pode ser constituída como parte do processo de desenvolvimento profissional” (Oliveira, 2016, p. 267). No texto de sua autoria “Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador” da obra, *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*, organizada por Marli André. A temática é protagonizada pela Secretaria de Estado da Educação da Região Centro-Oeste, em especial a do Estado do Mato Grosso, por apresentar uma formação contínua que difere das demais secretarias, uma vez que a Seduc-MT atende as demandas de formação de professores conforme os diagnósticos de cada escola. Assim, cada unidade escolar define e elabora seu plano de formação, fundamentado em suas necessidades formativas.

Provavelmente, a formação continuada de professores, com base em levantamentos prévios de um contexto com suas demandas peculiares, seja o caminho mais próximo para se alcançar resultados promissores. Principalmente porque a escola sendo o lócus de formação continuada, o processo acontece colaborativamente envolvendo a gestão pedagógica escolar. Desse modo, a formação contínua pode se mostrar eficiente para alterar a prática docente. Isso não se pode afirmar quando programas ou cursos de formação continuada apresentam pautas e conteúdos homogêneos para todas as escolas do estado, por exemplo. Pois os discentes, os docentes e a escola comportam a totalidade de todos os seguimentos que a constitui (setores: pedagógicos, administrativos e financeiros) e apresentam diferenças diversas. Então, se cada instituição possui demandas diferenciadas, singulares, é mais adequado que cada escola elabore e execute seu projeto de formação continuada.

Diante do exposto, evidenciamos que tanto a formação inicial como a continuada precisam de ser prioridades rigorosas nas agendas das políticas públicas da educação, a fim de que potencialize mudanças efetivas às práticas pedagógicas da universidade à escola, tornando estes ambientes em cenários concretos de desenvolvimento social. No entanto, não se pode esquecer de que a qualidade educacional que há tempos se busca é inviável sem uma reforma do pensamento docente. Além disso, deve haver uma valorização profissional que ultrapasse a um plano de cargos e salários, uma vez que a existência do documento não representa uma condição infalível para que se cumpram o que foi regulamentado pela aprovação deste. O certo é que se deve perseguir mudanças nos processos de formação e práticas docentes para alcançar a qualidade de ensino e a aprendizagem que requer a sociedade deste século, XXI.

4.5.2 Plano de cargos e salários de professores(as)

A Constituição Federal (CF) de 1988 enfatizou a valorização dos profissionais da educação em seu Artigo 206, ao estabelecer a necessidade de criação de planos de carreira, bem como o ingresso na carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. Além do estabelecimento do piso salarial como sinalização da valorização desses(as) trabalhadores(as), vista como um dos princípios da oferta educacional, conquistas muito importantes para a valorização dos profissionais da educação. Posteriormente, as previsões da CF foram asseguradas na LDB, na Lei n.º 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso) e na Lei n.º 13.005/2014 (Lei do PNE), que embasam os Planos de Cargo, Carreira e Salários (PCCS) criados nos âmbitos municipais, estaduais e federal por imposição das leis, anteriormente, referidas.

Diante do exposto, reconhecemos que a educação brasileira, a partir da previsão constitucional de 1988, contou com avanços relevantes promovidos por leis específicas que regem a educação em todos os graus de ensino. Estas leis responsáveis pela regulamentação do ensino da educação infantil ao superior, como a LDB e o PNE, que asseguram a potencialização da formação inicial e continuada. E, também, de valorização profissional dos professores(as) com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Assim, reconhecemos que as vantagens apresentadas pelas políticas públicas nas leis que sustentam a educação em geral nunca foram vistas antes no histórico da Educação. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 dispôs, na Meta 17, a valorização dos profissionais da educação básica, reconhecendo, na época, que esses docentes ganhavam 33% a menos que outros profissionais

com o mesmo grau de formação e jornada de trabalho equivalente (BRASIL, 2014b).

Essa disparidade salarial da profissão docente em relação a outras profissões comprovam a desvalorização da função do professor em nosso país. Esse fator não condiz com a importância do profissional de ensino, em todas as suas modalidades. E, vale ressaltar a relevância e imprescindibilidade do professor da Educação Infantil, da Educação Básica e da Educação Superior, uma vez que não se pode avançar etapas e nem dispensar o fazer pedagógico de cada profissional nos vários degraus que constituem os processos de escolarização.

Quanto à questão salarial, os governantes geralmente não cumprem as prerrogativas garantidas nos PCCSs, pois nem sempre disponibilizam verbas orçamentárias para pagar os direitos dos docentes referentes a reajustes de salário anual, progressões (horizontal) por tempo de serviço e por títulos (vertical) de pós-graduação. Além da desvalorização social e salarial, é bastante comum a tendência de responsabilizar o professor pelo insucesso discente na escola. Essa desvalorização afeta o desenvolvimento do fazer docente. Isso é outro fator desfavorável no quesito de condições da profissionalidade dos professores(as).

Em relação aos problemas enfrentados pela desvalorização da profissão docente, Barbosa (2011), assegura que este fator afugenta muitos profissionais da educação, os quais passam a desempenhar outras funções mais bem remuneradas quando exercem outras atividades. Isto se dá, porque os baixos salários impulsionam os docentes a aumentarem os turnos de trabalho (Melo, 2019, p. 120). Esta situação certamente afeta o desempenho desses profissionais e reflete diretamente na qualidade de ensino oferecida aos estudantes em todos os graus de ensino, e resulta em não propiciar a aprendizagem das habilidades previstas em documentos oficiais (referencial curricular/Matriz Curricular).

São essas condições que desestimulam estudantes jovens/adultos a escolherem a profissão professor(a). Há, ainda, uma forte tendência ao fechamento de turmas na graduação de formação de professores pela escassa procura de pessoas que desejam exercer essa profissão, justamente pelo excesso de fatores negativos de ser professor(a) no Brasil, pois não é uma opção promissora. Logo, as condições, como descritas acima, são bem preocupantes e desfavoráveis ao profissional professor(a). É assim, mediante circunstâncias inadequadas e diversas que a formação de professores se efetiva no âmbito acadêmico.

O PCCS poderia apresentar uma política de valorização profissional mais conveniente a importância do papel que os professores representam, entretanto, a realidade que se vislumbra é uma valorização mínima que não atende as necessidades básicas da classe e ainda os direitos previstos não são cumpridos na íntegra. Ocorre que muitas vezes, esses direitos são protelados, adiados. Além disso, o representante político pode justificar ao Ministério Público, por

exemplo, a falta de disposição orçamentária. Estes casos, geralmente são aceitos, o que comprova o descaso dos governantes públicos em relação à aplicação da legislação.

A política de valorização do professor não atende a categoria profissional diante de sua diversidade formativa, sendo muitas vezes ampla ou mínima de acordo ao prescrito na lei. Nesse sentido, observemos o que diz o Art. 2º da Lei n.º 11.738/2008 (Lei do Piso) na ocasião em que foi aprovada, ou seja, no ano de 2008:

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Grifo nosso).

Pela análise da fixação do valor salarial para o ano de 2008 e a especificação do nível e da modalidade, não há o que questionar. Porém, o que carece mais atenção por parte dos gestores, em especial das esferas estaduais e municipais, é que o pagamento do piso salarial seja segundo a formação de cada professor. Muitas vezes os vencimentos são iguais, indistintamente, a quem possui o antigo técnico em magistério (nível médio), graduação em pedagogia, ou outra licenciatura em qualquer área do conhecimento. Isso pode ocorrer com os ingressos na profissão, bem como para os não concursados, que recebem a denominação de contratos temporários.

Vale ressaltar que a lei do Piso Nacional de professores não mudou, mas todo ano é publicado um decreto-lei para atualizá-la. Há um projeto de lei nº 224/2023, em tramitação na Câmara Federal do Sr. Rogério Correia (Deputado Federal - PT/MG) que busca alterar a Lei n.º 11.738/2008 (Lei do Piso) que prenoniza: em caso dos entes federados descumprí-la ficarão impedidos de receberem voluntariamente recursos da União.

Quanto a condições do professor licenciado, cabe ao governo federal, a reformulação da Lei do Piso, a fim de garantir um salário correspondente ao nível de formação de cada professor. Tal reforma, estabeleceria a fixação do valor pecuniário da profissão docente, conforme o grau de escolaridade do profissional, nos estados e municípios, posto que não se trata de uma ação motivadora para a grande maioria dos gestores.

Sob a perspectiva da formação integral dos sujeitos de forma gratuita e de qualidade, como nos garante a constituição, raramente, é prioridade para muitos administradores(as) públicos(as). Diante dessa situação política e social, garantir o cumprimento da LDB 9394/96 de forma clara e precisa, conforme se apresenta no artigo a seguir, não é uma realidade efetiva e unânime.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

É possível observar que a valorização dos profissionais da educação deveria ser promovida pelos sistemas de ensino em consonância ao teor da lei, na qual estão previstas as condições que sinalizam um incremento valorativo, não apenas do professor, mas de todos os trabalhadores que atuam em serviços educacionais considerados do âmbito pedagógico.

Os incisos que complementam o caput do artigo se configuram em elementos que caracterizam em valorização de servidores da educação, em especial do professor. Entretanto, o que se percebe são contradições quando nos atemos aos fatos que permeiam o sistema educacional.

É importante enfatizar que não é possível generalizar os regulamentos formalizados nos PCCSs. Isso se explica porque cada estado da federação e cada município apresentam as peculiaridades de seu contexto, embora a lista de benefícios fixados no artigo 67, faça parte de todos os Planos de Cargos, Carreira e Salários, pois estes são embasados na Lei em foco.

Entretanto, podemos afirmar a partir de nosso lugar de referência, o Estado do Tocantins, que as condições para a valorização do professor não são concretas, conforme regimenta a lei, uma vez que mais da metade do quadro de professores(as) regentes são contratos temporários, atualmente. O último concurso para professor da rede estadual aconteceu no ano de 2009. No entanto, vale ressaltar que este ano (2023) tem um concurso para professor em andamento com previsão para finalizar o processo em dezembro/23.

Dessa forma, o conjunto de elementos que constituem a valorização dos profissionais da educação subscrita na LDB não se sustenta, principalmente porque se mantém no quadro de pessoal mais professores(as) contratados temporários do que efetivos/concursados. Embora haja a garantia de ingresso exclusivamente por concurso público em documentos oficiais: Constituição Federal, PNE, LDB e nos próprios PCCS.

Quanto às progressões, tomemos como referência o PCCS do estado do Tocantins, as modalidades verticais (titulação) e horizontais (por tempo de efetivo serviço, a cada três anos) são garantidas, contudo estão sempre atrasadas, sob a alegação de que não exista disposição

orçamentária para o pagamento. Vale ressaltar que a lei prevê a liberação do orçamento, contudo, o argumento serve de subterfúgio para o descumprimento da Lei. Ora, a previsão do orçamento para pagar os direitos do servidor deve ser feita pela mesma pessoa que a nega, em tempo hábil, pois a previsão orçamentária é também, de sua competência. Já que é incumbência do gestor fazer a distribuição dos recursos públicos a cada área administrativa que integra o governo.

Em síntese, todas as condições apresentadas para a constituição de ações de valorização do profissional docente, no geral, não se concretizam consoante à prescrição das leis específicas que as fundamentam, entretanto, não há vontade política para evitar protelações e adiamentos dos direitos assegurados.

4.5.3 Condições de trabalho dos professores(as)

O professor(a), desempenha sua função na escola ou na universidade sobre pressões que surgem de diversas frentes, desde a demanda dos alunos, de pais, da comunidade, bem como da Secretaria de Educação. Há um excesso de trabalho externo sendo imposto aos docentes. Tratam-se demandas de outros órgãos das esferas governamentais. Todas essas atividades, somadas aos objetos de conhecimento programáticos, ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) com as temáticas transversais e outros projetos inclusos, sobrecarregam os docentes. A administração pública, incumbe a escola, mediante seus profissionais de informar, divulgar, advertir, educar ou estimular comportamentos para prevenir ou combater as adversidades que assolam a população.

A escola é o local escolhido para se trabalhar em sala de aula muitas temáticas que advertem e orientam as pessoas a viver de modo mais confortável e a usufruir dos bens naturais de forma sustentável. Assim, reconhecemos que a escola seja, de fato, o lugar propício para apresentar, divulgar, advertir ou orientar as pessoas sobre acontecimentos que possam de alguma forma afetar suas vidas. Contudo, destacamos que nem sempre estas ações tratem de problemas ou catástrofes, mas de atividades de informação sobre assuntos de interesse público. Entretanto, o problema é que os professores(as) não dispõem de tempo suficiente para trabalhar os conteúdos previstos e demandas extras. Tal situação provoca angústias e estresse nos profissionais, por temerem não conseguir executar o planejamento que foi, anteriormente, previsto. Assim, percebemos as dificuldades que os docentes encontram em seus locais de trabalhos são muitas, conforme expressa Thiele & Ahlert (2007),

Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão do sistema educacional, formação inicial deficiente, formação continuada ineficiente, violência, demanda de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade seriam algumas causas do estresse, da ansiedade e da depressão que vêm acometendo os professores (Thiele e Ahlert, 2007, p. 04).

Diante do exposto, evidenciamos ser nessas circunstâncias que os professores(as), em geral, desempenham suas funções. Infelizmente, o repertório de contrariedades que sofrem os professores(as) não finaliza nos itens do trecho elencados. Esses profissionais enfrentam, também, as precariedades da estrutura das instalações físicas em seu ambiente de trabalho. Neste contexto, trabalham, muitas vezes, em salas de aulas sem ventilação, abarrotada de crianças ou jovens, pois o número de alunos(as) nas turmas, em média, é de trinta (30) a quarenta (40), de acordo a normativa de matrícula do Estado do Tocantins. Há exceção para as turmas que possuam aluno(a) com necessidades especiais, sendo vinte e cinco (25) alunos(as).

Outro fator, que corrobora para a má condição do trabalho docente, é a escassez de materiais didáticos, de expediente ou tecnológicos para oferecer auxílio adequado ao profissional. É comum a queixa de que o laboratório de informática não funciona porque os computadores estão danificados, falta acervo bibliográfico para se trabalhar a leitura nas turmas, a internet cai, constantemente, falta de livro didático e, muitas vezes, falta papel e tinta na impressora para xerocar atividades e avaliações. Essas situações desmotivam os professores(as) e isso afeta a aprendizagem discente.

Os obstáculos que o professor enfrenta nas instituições de ensino e que refletem em suas atividades cotidianas são diversos. Dessa forma, o professor defronta com as contradições: de um lado, tem as múltiplas exigências da profissão que se reverberam em tensões, angústias, medos e de outro, limitações de recursos, mínimas condições de trabalho e baixa qualidade de vida. Tais situações podem gerar prejuízos emocionais, como estresse, ansiedade e outros males físico-psicológicos que terminam por afastar muitos professores(as) de suas funções por problemas de saúde, e, às vezes, são readaptados em outras funções quando volta à ativa.

Os problemas, os desafios e dilemas ocasionados pelas condições de trabalho do professor afetam o seu desempenho e, Gatti (2016) expressa essa totalidade de inquietações quando disse,

[...] é fato que hoje a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito conjugado de múltiplos fatores: de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade, a cobrança por qualidade de ensino pela população, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; e de outro, a não priorização político-econômica concreta da educação básica e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes centralizadoras e inoperantes

em seus diferentes níveis (Gatti, 2016, 38).

Diante do exposto, é nítido que os professores(as) enfrentam a todo momento mudanças que lhes provocam inquietações. Estas circunstâncias afetam de modo nada favorável suas condições de trabalho. Exemplo disso, são salas superlotadas, com suas diversas peculiaridades, embora o currículo seja comum. Geralmente, são nessas condições que o docente sofre pressão para exercer um ensino de excelência. Isso já faz parte de um amontoado de circunstâncias recorrentes na vida do professor.

A sociedade deve cobrar políticas públicas para a melhor formação dos futuros profissionais, bem como exigir um currículo mais aberto à diversidade cultural e potencial de cada sujeito aprendente e, ainda, requerer do poder público prioridade política econômica para reverter a situação de ensino e aprendizagem da EB.

Ademais, é preciso reconhecermos e nos conscientizarmos de que a atividade docente continuará em processo constante de mudanças porque são organismos vivos, em um constante “vir a ser”, e que de certa forma são afetados pela mobilidade exagerada das inovações tecnológicas. Neste panorama, necessitamos estar alerta aos fatores que ocorrem no mundo globalizado e em todos os segmentos sociais provocados, principalmente, pelas tecnologias digitais. .

4.6 A formação de professores(as) à luz do tripé: autoformação, heteroformação e ecoformação

Refletir a respeito da formação de professores, em sua dimensão complexa e, também, transdisciplinar, bem como o papel da universidade, enquanto instituição que prepara e instrumentaliza, teoricamente, os futuros profissionais da educação para formar pessoas aptas ao exercício da cidadania planetária se faz necessário.

Diante disso, a epistemologia da complexidade e a metodologia transdisciplinar ampliam e promovem a mediação dos processos formativos. Para tanto, enfatiza-se a teoria tripolar de formação composta pelos polos: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas, objetos da cultura do meio físico (ecoformação). A teoria tripolar, formulada por Gaston Pineau (Moraes, 2019) configura-se como processo dinâmico de (re)construção constante do conhecimento por intermédio da interação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com as coisas de seu entorno (meio ambiente).

No contexto investigativo desta tese, a formação fundamentada na teoria tripolar, na

Licenciatura de Letras/Português se faz pertinente por associar os polos formativos com os pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin, no que diz respeito, a polifonia, ao dialogismo e o enunciado concreto. Logo, em qualquer um desses elementos a constituição dos saberes são construídos na relação de si com os outros. Isso só é possível pela linguagem na interação social dos interlocutores. Explicando melhor, quando o sujeito assume a responsabilidade de seu aprendizado (autoformação), essa busca se concretiza pela relação do eu com os outros através da memória discursiva.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que a relação próxima da teoria tripolar de formação com o pensamento de Bakhtin e de seu Círculo, precisa ser mais clara no que se refere a polifonia que constitui a fundamentação teórica dos campos teóricos em foco. Sendo assim, a teoria tríplice é entrelaçada pelo eu (auto), o outro (hetero) e meio ambiente (eco) e viabilizada pela interação verbal.

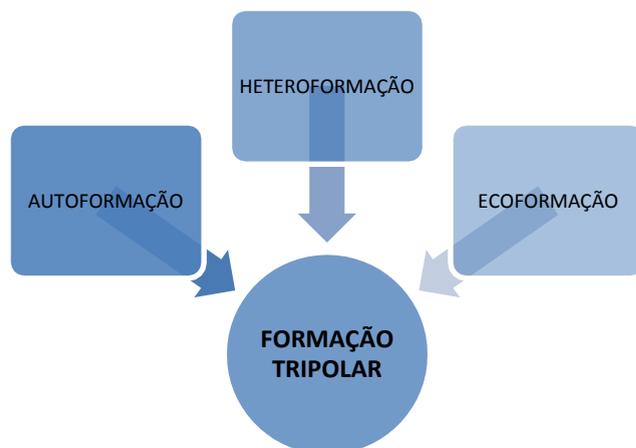
Por um lado, a linguagem é o fenômeno que possibilita essa ligação. De outro lado, temos a polifonia que representa as múltiplas vozes que constitui o sujeito, sendo pelo aprendizado desde a sua tenra idade com a família, na igreja, na escola e todos os lugares em que estabeleceu comunicação com seus pares. Essas vozes permitem ao sujeito formar seu próprio ponto de vista sobre a vida e os fatos que ocorrem no mundo.

O entrelaçamento das vozes que se corporificam em enunciados concretos, organizados no pensamento, é manifestado pela linguagem oral ou escrita. É o fenômeno que Bakhtin e os pensadores do círculo designam de dialogismo. Assim, as mensagens que se apresentam nas interlocuções dos sujeitos com seus pares, resultam de informações, conhecimentos e opiniões diversas, que são refrações das leituras ouvidas e estudadas.

Esse repertório de cruzamento de linguagem, constitui a essência do ser humano. Compreender isso, suprime o pensamento simplificador, incapaz de ver a unidade na diversidade (*unitas multiplex*).

A formação tripolar e o dialogismo formulado por Bakhtin possuem essências semelhantes e interdependentes porque possuem a linguagem como elementos constituintes. Isto lhes conferem embasamento complexo e transdisciplinar, quando refletimos e articulamos as diversas vozes, presentes no dialogismo e na ecoformação, às quais se integram a autoformação e heteroformação. Essas bases formativas possuem como aliados: o tempo, as experiências vividas consigo, com o outro e com a natureza (meio ambiente).

Figura 4 – Tripé da formação de professores(as)



Fonte: Autora (2023) Elemento gráfico SmartArt –Word

Segundo Galvani (2002), a autoformação é um processo antropológico que carece de uma versão transcultural, portanto, transdisciplinar, ao contemplar as pluralidades dos níveis de realidade contidos nos conceitos: auto (si) e formação. Ela é corporificada pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas e integra os limites da educação, da aquisição de saberes e comportamentos.

Diante disso, percebemos que o processo formativo, no âmbito da autoformação, não exclui a heteroformação e a ecoformação, por impossibilidade de tomada de consciência de si fora da relação com o outro, e ainda, sem um dado contexto. A autoformação é um ato autônomo e consciente, devendo ser um processo permanente, considerando que o objetivo de qualquer pessoa habilitada é se tornar cada vez mais competente em suas atividades. Logo, tal aperfeiçoamento profissional é possibilitado pela atualização constante do conhecimento e pela experiência (Zabala, 1998, p 15). Nesse sentido, Teixeira, Silva e Lima (2010, p. 6) definem que,

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional (Teixeira; Silva; Lima, 2010, p. 6).

O processo de autoformação pode ser caracterizado como um exercício de autoaprendizagem que parte de interesses subjetivos, na busca pela competência profissional, capaz de dar conta das demandas sociais contemporâneas. Para tanto, o autoformar em espaços educativos formais ou não, desencadeia experiências do eu e do coletivo que conduz o sujeito a outras possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver. Esse pressuposto é um

desafio para os cursos de formação inicial e continuada.

Nessa dimensão, conforme afirma Nóvoa (2009, p.39), “é importante estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos de exercício, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Este olhar introspectivo possibilita ampliar a consciência e dar sentido a tomada de decisões.

Outrossim, não se pode pensar a autoformação sem vincular a interação pessoa-meio e a tomada de consciência reflexiva. Isto é um processo formativo que se prolonga por toda a vida e seguirá continuamente incompleta. Assim, compreende-se o sujeito como protagonista de seu processo de formação, mediante as retroações, interações e intersecções. Ou seja, ele desdobra-se na dimensão autoformadora, que pressupõe o autonomizar-se como sujeito. Desse modo, leva consigo a questão existencial, a formação do Ser docente, além dos aspectos educacionais e sociais da vida.

Para Moraes (2019, p.121), “a manifestação de um processo de antropogênese, que percorre entre a auto e a ontoformação, acaba se transformando em uma totalidade”. Logo, é o processo de autoformação, que permite ao sujeito docente ser visto conforme a metáfora uno e múltiplo, isto é, único em corporeidade e múltiplo nas partes de um todo que o constitui.

A heteroformação, por sua vez, corresponde ao polo social da formação, incluindo a educação, os frutos da formação inicial, continuada, eventos formais ou informais e as aprendizagens que ocorrem na interação com os outros, pela apropriação da ação educativo-formativa destes. Ela tem associação direta com a autoformação, por representar o feito de outros no processo formativo do sujeito. Em outras palavras, é a ação dos outros, as atuações sociais do meio familiar, os modelos sociais, culturais, históricos que influenciam a maneira de o sujeito agir e estar no mundo. Assim, o Eu e os Outros em suas relações dialógicas e intersubjetivas corroboram para a ampliação de saberes que se integralizam, também, na matriz pedagógica do professor(a).

A dimensão da ecoformação compreende o polo formativo do meio material, compondo-se de “influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa” (Galvani, 2002, p. 97). Para este autor, o meio ambiente físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas etc.) gera fortes efeitos nas culturas humanas e no imaginário do Ser, que edifica as percepções das práticas vividas. Assim, a ecoformação encontra nos outros dois movimentos dependentes (autoformação e heteroformação) a sua unidade constitutiva, a imagem de seu desenvolvimento operacional, numa visão de totalidade processual e complexa.

De acordo com Moraes (2019, p.120) é “a partir da ação entre a autoformação, heteroformação e ecoformação que se manifesta a complexidade que constitui a dinâmica formadora, presente em todo processo de formação”. Estes três polos/movimentos que compõem a teoria tripolar de formação intervêm simultaneamente ou em tempo diferente no processo de formação do sujeito cognoscente, contudo, são três níveis de análises indissociáveis que abraçam o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente físico.

4.7 A multidimensionalidade dos saberes docentes

Quando se fala de formação de professores(as), se aciona a discussão que envolve os saberes acadêmicos, os saberes da prática e os saberes da experiência. Os saberes acadêmicos são também designados por conhecimentos ou saberes teóricos aprendidos na universidade durante o percurso da formação inicial. Os saberes da prática são aqueles adquiridos na atuação docente, enquanto os saberes advindos da experiência referem-se aos saberes cumulativos inerentes ao exercício da prática docente e que se acumulam e perduram no tempo.

No estágio dos saberes da experiência, o professor atingiu uma maturidade que lhe permite desenvolver ações pedagógicas que englobam os demais saberes e o entrelaçamento de saberes potencializa-se com a subjetividade daquele que ensina, tornando a prática docente mais rica.

Ademais, Pimenta (1999, p. 24) argumenta que o saber docente é também sustentado pelas teorias da educação, não sendo constituído somente pelo saber da prática. Assim sendo, o conhecimento teórico tem fundamental relevância na formação docente, uma vez que prover os sujeitos de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, possibilitando perspectivas de percepção, que conduzem à compreensão de contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

São as teorias estudadas no período de formação inicial que nutrem e dão base à prática docente, sendo a apropriação de saberes que possibilitará ao docente uma visão multirreferencial, capaz de desenvolver múltiplos olhares sobre os objetos e fenômenos.

Segundo Tardif (2014, p. 61), “os saberes servem de base para o ensino, e provêm de diversas fontes (formação inicial e contínua de professores, currículos e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagens com os pares, etc.”. Além disso, há outros atributos dos professores(as) que incrementam a sua prática docente, a saber: o conhecimento do senso comum, o entusiasmo, a afetividade, a motivação que equilibram as relações entre docente e

discente. Essa integralização de saberes, manifestada pelo dialogismo em enunciados concretos, ficam disponíveis na memória do professor numa espécie “reservatório de conhecimento”, para ser utilizado em momentos oportunos.

Os conhecimentos que integralizam o repertório de saberes dos professores são denominados por Furlanetto (2005), como ‘matriz pedagógica’. Segundo essa autora, os docentes contam com um professor internalizado, que pode ser consultado nas ações práticas do momento presente. Tardif (2014), faz analogia dos saberes do professor com a caixa de ferramenta do artesão, onde existem diferentes ferramentas adaptadas para seu trabalho, posto que ele poderá precisar delas em seu ofício. Assim, o autor afirma que associação entre artesão e todas as suas ferramentas, não é teórica ou conceitual, e sim, pragmática. Dessa forma acontece com os saberes do professor de profissão.

Diante disso, todo docente deve dialogar com sua matriz pedagógica “seu professor interno” (Furlanetto, 2005), no qual estão incorporadas as experiências vividas em seu trajeto profissional, bem como suas experiências como aluno, ao longo da vida. Juntas, influenciarão sua prática pedagógica em sala de aula.

A matriz pedagógica é constituída internamente pela polifonia e manifestada pelo dialogismo (entrelaçamentos de discursos) de Bakhtin (2006) pelo diálogo na interação verbal, mediante enunciados concretos.

Nesse viés, nota-se que a formação de professores de LP e de outras licenciaturas apresenta ainda muitos impasses, a exemplo da estruturação dos currículos dos cursos, marcada pelo reducionismo e pela fragmentação do conhecimento, ainda predominante em ambientes educacionais (Moraes, 2019, p. 36). Vale destacar que os documentos oficiais, a exemplo da BNCC e do PPC do curso de Letras, trazem orientações didáticas que sinalizam inovações teóricas, epistemológicas e metodológicas que atravessam as fronteiras disciplinares.

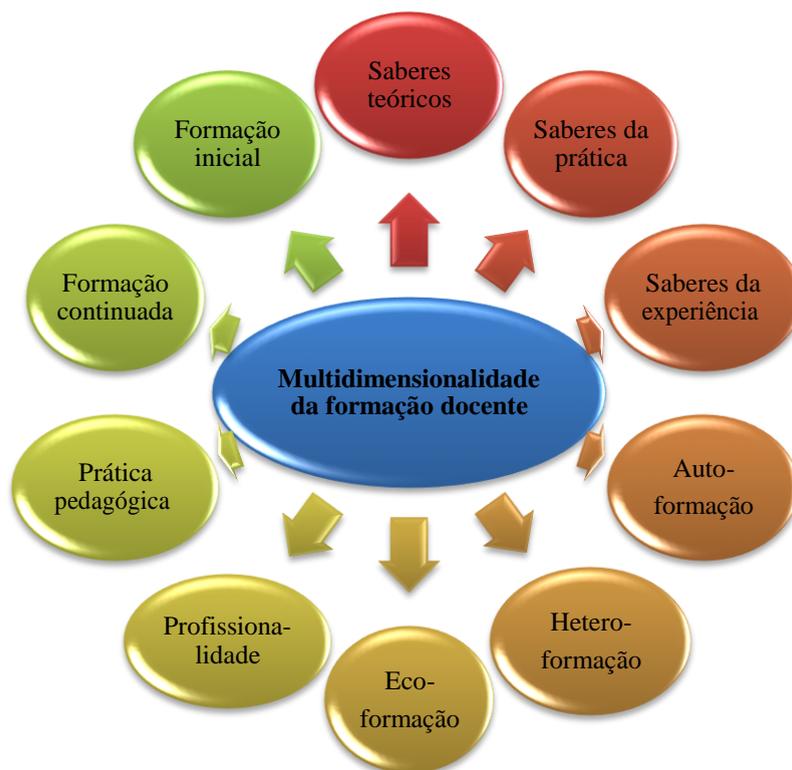
Moraes (2019), reforça a necessidade de uma reforma paradigmática urgente no ambiente educacional; uma mudança de pensamento que parta do currículo proposto pelas instâncias superiores de ensino e se reverbere na escola entre seus profissionais, e todos os envolvidos no movimento de ensinar e aprender. No entanto, salienta a autora, existem empecilhos, dentre os quais, a invisibilidade do paradigma cartesiano, ainda existente no imaginário social e educativo. Para ela, esse modelo de conhecimento ainda está incrustado nas políticas educacionais e em cursos de formação inicial e continuada de professores, acrescida da inconsciência docente da presença do paradigma reducionista nas instituições de ensino.

Pereira (2007, p. 90), afirma que “assim é impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimento e saberes, pois nessa situação, o professor torna-se um mero

"dador de aulas", não tendo tempo para o estudo nem para análises sistematizadas da prática docente". Desse modo, é provável que as condições desfavoráveis interfiram no processo de ensino e aprendizagem, independentemente do âmbito de trabalho. Ou seja, o profissional do ensino torna-se, um mero transferidor de conhecimento. Entretanto, para Freire (1996), o professor deve ser um mediador de aprendizagem ao propiciar os meios necessários para que o aluno seja protagonista de sua própria produção do conhecimento.

No entanto, percebemos que a reforma paradigmática está presente no contexto das licenciaturas. Os indícios podem ser vistos na prática pedagógica, ao serem discutidos não só na disciplina de Didática, mas em quase todos os componentes curriculares os problemas da sociedade, bem como a articulação dos objetos de conhecimento das disciplinas com as vivências discentes englobando o ambiente e seu entorno. Dessa forma, é necessário contextualizar para dar sentido a tudo que for proposto. Esse fator é evidente na prática pedagógica da universidade pesquisada. Assim, desencadeia-se o processo do "tecer junto" tão enfatizado no pensamento complexo.

Figura 5 – Multidimensionalidade da formação docente



Fonte: Autora (2023) Elemento gráfico SmartArt –Word

A figura 5 apresenta a multidimensionalidade de saberes que se mesclam no ato que envolve a formação e a *práxis* docente. Esses saberes e conhecimentos se integralizam e

constituem a matriz pedagógica internalizada em todos os docentes, embora nem todos tenham consciência disso. Essa matriz fica disponível para eventuais buscas e/ou consultas, já que os conhecimentos são armazenados na memória numa espécie de “professor interno”, o mesmo que Tardif (2014) denomina de “reservatório do conhecimento”.

Diante do exposto, concluímos que a formação do professor não pode ser definida e nem constituída somente pela formação inicial porque a formação docente é um movimento complexo que perpassa a subjetividade daqueles que ensinam e se torna um processo permanente e integrado no cotidiano desses profissionais. Esse movimento dinâmico e contínuo de formação constitui a identidade do professor que permanece sempre em construção, portanto, chamada de formação continuada e, assim, se integraliza o polo tripolar da ecoformação. Segundo, Dias e Cicilliane (2005):

A identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, e profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho (Dias; Cicilliane, 2005, p. 5).

É válido lembrar de que a identidade docente é constituída mediante um processo contínuo e inconcluso porque é uma ação que acompanha o sujeito professor enquanto perdura sua vida. Os saberes que formam os seres que possuem identidades se ampliam e se avolumam num processo recursivo, indefinidamente. De acordo com Sousa (2019, p. 137), a “identidade do professor está incluída em um contexto de insistência, embate e resistência”, ao reconhecer que no cenário brasileiro a educação é prioridade apenas nos discursos.

Considerações finais deste capítulo

Neste capítulo foi dada ênfase “a formação de professores”, em especial, a formação inicial de Professores de Letras — LP, temática principal desta tese. Há nesse bojo a tessitura que faz a interligação dos elementos e dos processos que constituem a formação de professores(as), ao fazermos uma abordagem ampla dos aspectos do percurso formativo até o exercício da profissão docente nos pressupostos dos saberes teóricos.

Além disso, focou-se nos ambientes onde a prática pedagógica acontece de fato. Assim, o movimento que liga o contexto universitário ao escolar, tem a prática pedagógica como o objeto que nos propicia analisar e compreender a complexidade que permeia o processo formativo em seu todo, num processo contínuo e retroativo da universidade à escola.

5 A LINGUAGEM FAZ ABERTURA AO ITINERANTE

Considerações iniciais

O texto é estático, a Palavra é dinâmica, o texto é alma, a Palavra é Espírito, o texto desnuda a história, a Palavra reconstrói a história, o texto me informa, a Palavra me transforma, o texto é relativo, a Palavra é absoluta, o texto é imanente, a Palavra é transcendente, o texto é humano, a Palavra é divina, o texto é inspirado, a Palavra é encarnada, o texto é temporal, a Palavra é eterna, o texto é cultura, a Palavra é princípio, o texto é recorte, a Palavra é o todo, o texto é reflexo, a Palavra é fundamento, o texto precisa ser interpretado, a Palavra é autoexplicativa [...]

Carlos Moreira (Texto retirado do Facebook)

Buscamos o embasamento teórico, à luz da LA e do pensamento complexo, que legitime a tese de que as práticas pedagógicas dos(as) docentes da formação inicial de professores(as) de LP, podem evidenciar fatores que contribuem e/ou dificultam o processo de ensino, aprendizagem e compreensão textual, dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Considerando que é mediante a prática pedagógica de os professores(as) formadores(as) que se inicia o processo de construção de identidade profissional docente da EB, não nos esquecendo de que isso é uma aposta, pois Morin (2005) já disse que nossa ação escapa a nossa vontade. Assim, o êxito da prática pedagógica depende da interação de estudantes, professor e de fatores externos relacionados ao meio ambiente.

A princípio é interessante salientarmos que o entrelaçamento das perspectivas que fundamentam esta tese, o pensamento complexo e a LA fortalecem sobremaneira o caráter complexo, transdisciplinar dos aspectos linguísticos. Neste capítulo, damos destaque a linguagem e suas modalidades constitutivas, não nos esquecendo de que ela se assenta na tessitura do pensamento complexo com a prática pedagógica no contexto de formação do professor de LP na universidade.

5.1 Conceituando os termos modernidade/moderno e pós-moderno

A princípio, é relevante trazermos os conceitos de modernismo/moderno, neomoderno e pós-moderno, pois com exceção da palavra neomoderno, existem uma alusão recorrente dos termos moderno e pós-moderno nesta tese. As possibilidades destas definições conceituais se fazem pertinentes porque elucidada ao leitor(a) o sentido que esses vocábulos apresentam no contexto em pauta, dado o caráter polissêmico destes.

Outro fator que reforça a necessidade de enfatizar tais conceitos diz respeito as ciências

que deram embasamento ao processo de investigação que se transformou neste produto final (tese), a LA e o pensamento complexo, pois trazer à baila a definição do que é moderno e pós-moderno já antecipa algumas particularidades das epistemologias focalizadas sob a prática pedagógica no curso de Letras/Português. Embora nenhum desses campos científicos possua aspecto que lhe restrinja e lhe enquadre a determinado momento da história humana porque são epistemologias que se adequam e se moldam aos contextos que se modificam em processo contínuo e indefinidamente como a sociedade.

O termo modernidade é empregado geralmente como sinônimo de moderno e/ou vice-versa. Sendo assim, modernidade e moderno possuem o mesmo sentido, embora pertençam a classes de palavra distintas, substantivo e adjetivo respectivamente. Portanto, entendemos que é dispensável conceitar aqui essas duas palavras, pois ambas não só fazem alusão a determinado período histórico da humanidade como também diz respeito às mudanças sócio culturais que representam a mentalidade, o comportamento, a organização social e econômica da sociedade. Esses conceitos são atrelados as revoluções científicas, nas quais se fundam as transformações que ocorrem no mundo. Sendo assim, focaremos na palavra modernidade e o termo moderno/moderna emergirá apenas para fazer alusão ao discurso de estudiosos das temáticas que colocamos em destaque.

Primeiramente, é importante dizer que os vocábulos moderno/modernidade/neomoderno e pós-moderno ou pós-modernidade se conceitua quando inseridos em um contexto e/ou aludidos a algo ou alguém, por exemplo, falamos de homem, sujeito, visão, mentalidade, conhecimento, ciência moderno(a)/pós-moderno(a). Segundo Santos (2000), a sociedade moderna surge a partir com o advento da revolução científica do século XVI com ênfase nos teóricos iluministas Copérnico e Galileu, sob o domínio das ciências naturais e se estendendo às ciências sociais a partir do século XVIII. O iluminismo emergiu na França se caracterizou por um movimento intelectual, filosófico, científico e cultural que ensejava mudanças políticas e sociais com o lema: liberdade, igualdade e fraternidade.

Esse movimento intelectual se popularizou no século XVIII e foi denominado como "Século das Luzes", uma vez que se buscava o conhecimento por meio da racionalidade científica em que as teorias se propunham a desvendar o conhecimento e combater o misticismo religioso. No século XVII Descartes, considerado o pai da racionalidade moderna ou filosofia moderna através de seu "Discurso do Método" sugeriu a fragmentação do conhecimento para facilitar a compreensão de temas complexos e também provocou a redução do conhecimento e da realidade em pares binários que se assentava em apenas um nível de realidade.

Efetivamente, a modernidade foi constituída a partir do anseio de rejeitar a tradição,

submetendo tudo ao exame crítico da razão e à experimentação. Na modernidade as ciências obtiveram grandes conquistas e avanços. Mas não alcançaram no campo social os ideais almejados de “liberdade, igualdade e fraternidade”, pois “em vez de erradicar os riscos, as enfermidades, a fome, a violência e a ignorância da pré-modernidade, faz é reforçá-las. A consequência é a destruição generalizada através das guerras e do desastre ecológico” (Trindade, s.d, p. 331). A grande verdade é que o avanço científico moderno causou a derrocada do paradigma dominante que entrou em crise no século XIX fazendo emergir a pós-modernidade, que segundo Boaventura Sousa Santos tal denominação é por falta de um termo mais apropriado (2000).

Vale enfatizar que o termo pós-modernidade tem tudo a ver com as transformações sociais que estão diretamente associadas as descobertas e avanços das ciências. No caso específico da modernidade foram os avanços científicos da física quântica que desestruturou as certezas absolutas da física clássica. Segundo Santos (2003), essa crise científica aponta os estudos de Ilya Prigogine sobre a nova aliança e da metamorfose da ciência; Fritjof Capra da nova física, Erich Jantsch do paradigma da auto-organização e são estes argumentos que tem permitido que se especule a respeito de uma nova ciência (Trindade, s.d, p. 234). Santos (2001) garante que:

[...] nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes; e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. Tenho mantido que essa transição é, sobretudo, evidente no domínio epistemológico por debaixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades (Santos, 2001, p. 34).

Diante disso, evidenciamos que, de fato, estamos ainda nessa transição paradigmática em que a organização social, inclusive a sistematização da educação ainda continua sob o domínio do paradigma moderno, embora já se tenha consciência que seja preciso avançar nessa transição porque o que sustentou a ciência moderna não corresponde mais as demandas atuais. Segundo Japiassu (2006, p. 120), [...] a chamada “pós-modernidade” aparece como uma espécie de Renascimento dos ideais banidos por nossa banalidade racionalizadora. Nesse sentido, o teórico faz alusão a religação de saberes e a reintegração do sujeito ao processo de construção do conhecimento.

O termo neomoderno, embora não se encontre fontes que possibilite um estudo proficiente nas referências que encontramos na internet faz alusão a Marques (1993), está associado a um paradigma que faz referência a educação. Nesse sentido, ressalta que o

paradigma neomoderno na educação simboliza um papel mais ativo do professor que opera sobre os objetos de conhecimento de acordo com a realidade discente de uma maneira que promova abertura para a construção de conhecimentos a partir da realidade vivenciada e dos conteúdos abordados (Pinto, 2018, s.p).

A neomodernidade diz respeito a virada linguística em que o conhecimento é construído na relação intersubjetiva que dá validade a teoria da relação sujeito e objeto em vez da relação sujeito e objeto (Pinto, 2018, s.p). Sendo assim, enfatiza-se a linguagem como prática social, logo subentendemos que a LA se faz presente neste contexto dando suporte inter e transdisciplinar ao diálogo entre os interlocutores. É importante ressaltar que a palavra neomodernidade/neomoderno tem emprego mais recorrente na arquitetura para aludir as construções arquitetônicas contemporâneas. Por fim, acreditamos que neomoderno ou neomodernidade seja sinônimo de pós-modernidade na área da educação pelas características apresentadas e também por permitir abertura para se construir conhecimento em interação com o outro, sendo contrário a uma educação passiva como a do pensamento moderno cartesiano ainda em vigor em muitas escolas e universidades.

5.1.1 A passagem de uma visão moderna de mundo para a pós-moderna

As transformações na configuração do mundo vão além da nossa capacidade visual de perceber o ambiente que nos circunda, uma vez que é o pensamento que questiona o nosso modo de viver, de ser e de estar no mundo e que condiciona as mudanças que conduz a auto-eco-organização do universo. E, assim, os fenômenos naturais e os fenômenos provocados pela atuação humana concorrem para eternizar o movimento infinito do devir do homo sapiens demens. Neste processo de (des)construção planetária é relevante inscrever como a LA se comporta neste entrelaçamento histórico e evolutivo da sociedade que mediante a linguagem constitui o sujeito como ser histórico, social e político.

O processo evolutivo da humanidade, em geral, sinaliza fatos para demarcar as transformações que suscitam novas concepções sobre a organização da sociedade. A Revolução Científica, por exemplo, marcou a interrupção das práticas científicas da Idade Média, fundamentada na filosofia aristotélica em que a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi alterado para a ideia do mundo como máquina. Nos dias atuais, estamos ainda sob o impacto da transição da Era Moderna para a Pós-Moderna, avanços na ciência e na tecnologia demarcam essa passagem, denominada de Pós-Moderna. Nessa conjuntura a LA tem um papel muito importante porque a “linguagem pode ser usada como instrumento de comunicação e de

controle, de coerção e de restrição, assim como de condescendência e de desprezo” (Kumaravadivelu, 2006, p. 140). Mas, segundo esse estudioso, para os linguistas aplicados se deslocarem do moderno para o pós-moderno, é preciso transcender a linguagem como sistema e iniciar sua abordagem como discurso.

No entanto, antes de aprofundarmos o assunto no campo do discurso, no qual o conhecimento é, produzido e reproduzido, é interessante enfatizarmos que tipo de LA se associa ao período denominado moderno e pós-moderno. Isso facilitará a compreensão de como sucedeu as mudanças de um período para o outro e a função da linguagem neste movimento. Nesse sentido, a linguagem relacionada ao modernismo é tratada como sistema e operacionalizada conforme um paradigma de pesquisa positivista e prescritiva, no qual a pesquisa relativa ao uso da linguagem acontece de modo descontextualizado e descorporificado de seu contexto. E quando contextualiza a linguagem tem a finalidade de mostrar um modo de verdade alternativa e ao explorar o esquema linguístico esquiva o assunto da ideologia linguística (Kumaravadivelu, 2006).

Diante disso, afirma Kumaravadivelu (2006, p. 139) é que a LA modernista se empenha para manter as macroestruturas da dominação linguística e cultural. Se de um lado a linguagem faz a tessitura desta locomoção, de outro emerge a instrumentação tecnológica, apresentando “uma tecnologia sofisticada, baseada nos avanços científicos, exerce fascínio popular nos campos da agricultura, da medicina e, sobretudo, das comunicações, com a telefonia, o rádio e a fotografia, e posteriormente a televisão dominando a imaginação popular” (D’Ambrosio, 2017, p. 115). Esses fatores demarcam a transição do século XIX para o século XX, ou seja, a transição de uma concepção moderna do mundo para uma pós-moderna.

A filosofia pós-moderna surge contrariando a visão moderna, segundo Kumaravadivelu (2006) porque ela promove a diferença ao desafiar as hegemonias em busca de formas alternativas de expressão e interpretação. E assim, procura desconstruir os discursos dominantes do homem branco ocidental, bem como os contradiscursos quando questiona nos “limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (Kumaravadivelu, 2006, p. 143). Desse modo, é perceptível que o sujeito inserido numa concepção de mundo pós-moderna amplia seu olhar para as questões da humanidade e busca religar saberes mediante uma LA fundamentada numa racionalidade aberta, que não fragmenta o conhecimento nem separa o pesquisador do objeto pesquisado. Afinal, com a globalização planetária que diminui a distância espacial, temporal e dissolve fronteiras com relação: ao comércio, capital, informações, ideias, normas, culturas e valores tornou-se incoerente olhar os fenômenos sob a perspectiva do pensamento moderno cartesiano.

Retomando a questão do discurso para além do sentido restrito de uso frequente em LA com alusão a unidades maiores que a sentença, com marcadores coesivos e outros discursivos, como disse Kumaradivelu (2006), é o discurso usado no sentido foucaultiano que salientamos, delineado numa visão tridimensional ao tratar a linguagem às vezes como domínio de todos os enunciados (relacionado a enunciados e textos reais), algumas vezes como um grupo individualizável de enunciados (relacionado a formações ou campo específico), a exemplo do discurso do feminismo e as vezes como uma prática regulada que dá conta de uma série de enunciados (relacionada a estruturas sociopolíticas que criam as condições reguladoras de enunciados ou textos particulares) (Kumaravadelu, 2006, p. 140). Esse entendimento de discurso é necessário porque

[...] o uso da linguagem é moldado e remoldado por forças institucionais, processos históricos e agendas políticas dominantes e de como a linguagem pode funcionar (e, frequentemente, funciona) como transportador e tradutor de ideologia que serve a interesses claros (Kumaravadelu, 2006, p. 143).

Sendo assim, fica elucidado como o discurso, território conceitual completo em que se produz conhecimento, articula, pensa, decide o que pode ser dito, ser ouvido e o que deve ser silenciado, o que é pertinente e o que é proibido, censurado (Kumaravadelu, 2006) se constitui um recurso propiciador de mudanças, em que se amplia de forma significativa pela linguagem a noção de texto linguístico, gerado pela formações discursivas, carregado com ideologias e formas particulares de controlar o poder. Não nos esquecendo de que os textos veiculam em si caracteres políticos que refletem parte do mundo que habitamos, portanto, nunca são neutros ou ingênuos.

E para reforçar a importância do discurso na passagem de uma concepção de mundo para outra, apropriamo-nos da visão de Bourdieu (1991) citada por Kamaravadelu (2006, p.140) sobre a relação entre o discurso e as estruturas macrosociais, em que descreve o discurso representando o poder simbólico “como um poder de construir os enunciados dados, de fazer as pessoas verem e acreditarem, de confirmar ou transformar a visão de mundo, ação sobre o mundo e, desse modo, o próprio mundo”. Nesse sentido, reconhecemos no discurso e na valoração dada a pessoa que fala o elemento essencial para se consolidar as modificações que se assentam no universo em caráter provisório e incerto, considerando o processo contínuo de mudança que caracteriza os indivíduos e seus modos de ser, viver e estar do mundo.

Diante do exposto, enfatizamos a relevância do discurso e de seu enunciador pela capacidade de manter ou alterar a ordem social que se movem do local para o global e vice-

versa. O discurso se constitui no crédito verdadeiro dado as palavras e, também a quem as enuncia. Assim, compreendemos que a LA como ciência em seu sentido amplo comporta múltiplas linguagens, cria discursos de caráter sempre político e ideológico e, é capaz de mudar a consciência dos sujeitos sobre as práticas sociais que configuram o mundo. Portanto, deve criar teorizações inteligíveis que dialoguem com as emergências do mundo contemporâneo pensando em alternativas para a vida social presente.

5.2 Síntese do percurso da LA no Brasil

A LA está em constante evolução, uma vez que ela acompanha a evolução da sociedade, tendo a linguagem como ponto de partida e de chegada. Ou seja, toda ação e possibilidade de compreensão é movida pelo conhecimento convencional da linguagem que se manifesta na interação verbal entre os membros de uma nação que compartilham uma língua. Diante disso, vale enfatizar o caráter transdisciplinar da LA que se insere em um contexto de complexidade, transpondo as fronteiras do conhecimento determinadas pelo pensamento moderno cartesiano.

Diante de tais fatores, percebemos pontos de convergência entre a LA e a epistemologia da complexidade, principalmente, no que diz respeito ao seu caráter transdisciplinar, fator que possibilita facilitar o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a ênfase se concentra na linguagem em interação, isto é, na linguagem uso entre interlocutores e, ainda pela mobilidade de ambas correntes teóricas.

No Brasil, o trajeto da LA para se fixar com o reconhecimento da sua importância no campo científico, em que se circunscrevem pesquisas e estudos voltados para suas amplas áreas foi similar a outros contextos já referidos. No entanto, os aspectos da interação verbal, com ênfase na linguagem como objeto de investigação, não tiveram um percurso diferente. Vale destacar que Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB), teve que esperar vinte anos após a criação do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1970, para que fosse formalmente criada em julho de 1990. A partir disso, um grupo de pessoas, denominadas de linguistas, se reconhece mutuamente, ganhando, assim identidade e status próprios.

É importante elencar as concepções epistemológicas atribuídas a LA ao longo de sua existência, para melhor entender sua ampla natureza mutante e versátil. Para tanto, iniciamos com as postulações precursoras da LA, no Brasil.

A princípio, Maria Antonieta Alba Celani, em 1992, no trabalho intitulado “Afinal, o que é Linguística Aplicada?”, ressaltou que a LA já foi entendida como ensino/aprendizagem de língua estrangeira e materna, como consumo de teorias e não produtora de teorias.

Nessa concepção a LA era vista como disciplina que usava os resultados de estudos teóricos produzidos na linguística para aplicar no ensino de línguas (Celani, 1992, p. 18), portanto, entendida como área interdisciplinar. Para esclarecer essa compreensão, Celani (1992) utilizou metáforas, comparando a LA ao teatro, ressaltando-o como o lugar de todas as artes — “música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas”. Sendo assim, considera-se a LA como um campo da ciência multidimensional porque engloba múltiplos elementos, já que se constitui por diferentes linguagens. É a unidade em sua relação com a diversidade (*unitas multiplex*),

Em 1998, Celani cria um capítulo que dispõe a LA outra forma de produção de conhecimento — o transdisciplinar. Neste sentido, a autora enfatiza os aspectos da transdisciplinaridade como ação que vai além da justaposição de saberes, assim nos mostra sua nova maneira de compreensão da LA, ou seja, como “área de abordagem transdisciplinar, na qual há disposição para a troca, ajuda e cooperação”.

No ano de 2008, Celani enfoca os três aspectos de contribuição da LA que se sobressaiam na época, sendo: a interação em sala de aula, produção de programas e de materiais de ensino de línguas e avaliação da aprendizagem (Celani, 2008, p. 28).

As concepções epistemológicas da LA não se encerram nos apontamentos citados, uma vez que essa área de estudo pensa na linguagem e em seus efeitos sociais, os quais mudam, frequentemente, para atender as demandas da sociedade de seu tempo. Por isso, muitos linguistas em suas pesquisas encontram aberturas na LA que indicam necessidades de ajustes e características aparecem nesta área de estudo, por exemplo, Moita Lopes (1996), defende a discussão de definir a LA como campo de investigação, com vistas ao desenvolvimento e fortalecimento da área.

Moita Lopes (2006), em sua obra “Por uma Linguística Aplicada indisciplinar” evidencia nos capítulos subscritos de diferentes autores, à visão de uma LA voltada para “as práticas sociais” (Moita Lopes, 2006, p. 23), e procedimentos metodológicos inspirado na LA com interrogações sobre “a relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos” (Fabrício, p. 59). Daí se vê que a LA contemporânea é politizada, conforme os termos de Pennycook (1998, p. 82) é “transgressiva” e “crítica”. Dessa forma, Moita Lopes (2006) faz uma justificativa para a sua categorização de LA ao afirmar que,

É indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual (Moita Lopes, 2006, p. 12).

Nesse sentido, a LA não deve ser configurada como disciplina porque ela possui uma dinamicidade que não se adequa às normas ou regularidades das disciplinas que, geralmente, seguem paradigmas de verdades absolutas da ciência moderna. A LA é uma área de estudo em que se assentam as misturas, os cruzamentos, a metamorfose e a diversidade (Fabrício, 2006, p. 62). Sendo assim, torna-se compreensível o termo desaprendizagem, que sugere uma desconstrução de saberes aprendidos, para possibilitar outra forma de olhar e compreender o mundo na conjuntura de pluralidade. Logo, entende-se que é preciso esquecer o que se aprendeu na cultura com olhar negativo para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade (Fabrício, 2006, p. 62).

5.3 A indagação sobre o que é a LA permanece sem resposta?

É de extrema importância que algumas questões que propiciaram grandes discussões sejam revisitadas, recolocadas em pauta, a fim de buscar na literatura, contemporânea, novas possibilidades de respostas, já que outrora não se obteve uma explicação que contemplasse a dimensão teórica – metodológica da LA. Neste sentido, a pergunta sobre “o que é LA?”, aguarda que teóricos da área busquem por meio de estudos e reflexões uma definição conceitual que consiga, de fato, incorporar numa síntese o todo que constitui a LA. Mas, pelas leituras realizadas já se adianta o grande desafio dessa tarefa, dada a dinâmica e viradas epistemológicas e metodológicas pelas quais a LA já passou no decorrer de sua existência.

Celani (1992) argumentou que, desde o fim do século XIX, os estudiosos, deste campo de estudo, já teciam discussões em torno dessa pergunta. Porém, naquela época se enfatizava a dificuldade de se encontrar um conceito satisfatório. Logo se percebe que a necessidade de se definir a Linguística Aplicada vem de longa data. Mas o caráter de não modelo, de não padrão impossibilita o estabelecimento de um conceito fixo, uma vez que a LA não se configura como uma ciência pronta e acabada, pois ela se modifica na medida que evolui e avança a sociedade e o conhecimento em geral.

Certamente o cerne dessa questão está na pergunta “o que é”? Porque os termos da interrogação implicam limites, que apresentam teor de imobilidade. Desse modo, a resposta

deveria se encaixar num padrão fixo, limitado. Nesse sentido, seria contraditória a categorização da LA em virtude de sua característica dinâmica, nômade e mestiça. Diante disso, compreendemos que é preciso que se faça uma indagação que considerem esses caracteres da LA que não a enquadre em moldes estáticos. Sendo assim, talvez, seria mais adequado fazer perguntas que considerem suas características, como por exemplo, o que faz a LA? Qual é a finalidade da LA como área de estudo?

Diferentemente da primeira interrogação, essas indagações possibilitam um feedback satisfatório devida à abertura para uma resposta que não obedece a um paradigma rígido, fechado em si mesmo, portanto, capazes de singularizar a LA, considerando todos os aspectos imbricados em sua essência transgressiva que dificulta a definição para a questão “o que é LA?” Apesar das características da LA que inviabilizam categorizar uma resposta definitiva para essa pergunta, estudiosos da área ensaiam tentativas de respostas enfatizadas a seguir.

A Linguística Aplicada é uma atividade mediadora, de caráter mais etnográfico, que busca acomodar uma explicação linguística a outras perspectivas parciais sobre a língua, de maneira a propor reformulações relevantes do mundo real (Widdowson, 2000 apud Rajagopalan, 2006, p. 165).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 20):

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.).

Em linhas gerais, Celani (1996, p. 21) afirma que a linguagem ocupa o centro da LA. Ou seja, embora ela não seja necessariamente dominada pela Linguística, mas se relaciona com outras disciplinas associadas à linguagem, dentre as quais estão a Linguística em paridade com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Tradução.

Na visão de Leffa (2001), o campo privilegiado da LA é o estudo da língua em uso, a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc. (Leffa, 2001, p. 03). Nesse sentido, condiz com o entendimento de Moita Lopes (1996, p. 19) quando inscreve que a LA “focaliza a linguagem do ponto de vista processual”, ou seja, evidencia a linguagem em ação.

Em síntese, pode-se dizer que a LA já teve em sua trajetória muitas transformações. Ela passou pela fase de aplicação de linguística, em que buscava solução para problemas da linguagem, depois veio a fase de atividade mediadora que problematiza questões sociais de uso

da linguagem dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, a LA pensa na linguagem e seus efeitos sociais.

A LA, outrora, vista como subárea da Linguística, avançou para um campo científico autônomo que rompe com a norma estabelecida e atravessa as fronteiras disciplinares e, assim, ganha novas características, denominada de transdisciplinar, transgressiva, indisciplinar e LA como espaço de desaprendizagem. A LA se tornou uma área que investiga, cria estratégias, mostra caminhos, não resolve problemas.

5.4 Língua, linguagem e enunciação

Não restringiremos a atenção para um termo oculto que está presente na significação do sentido construído em nossa capacidade de ler além do explícito no subtítulo acima. Embora, esteja, apenas, subentendida quando falamos ou escrevemos: língua, linguagem, enunciação, pois são classificadas conforme a gramática do português brasileiro como substantivos, que são “palavras” que nomeiam ação, objetos, pessoas, sentimentos, estados. Então, escolhemos a palavra para tecer as relações desses três termos.

A palavra é vida porque é uma ação de quem vive!

A palavra é emoção porque alimenta a alma e conforta o coração!

É pela palavra que vivemos e fazemos história. Se boa, ruim, mais ou menos ou em parte, não tem importância. Os fatos são consequências das escolhas de cada um. É o livre arbítrio. O importante é a tessitura da palavra na construção de nossas identidades e de nossas metas narrativas que se manifestam nos conhecimentos da profissionalidade, demarcados no processo da caminhada formativa e entrelaçadas pelos saberes teórico-práticos de professores(as) no horizonte espacial da universidade a escola.

Fazenda (2003, p. 30) diz que “a palavra não é possível senão pela linguagem, quer dizer, pela função que nos permite fazer corresponder os signos a nosso pensamento — a linguagem não é possível senão pela língua, quer dizer, por um sistema de signos”. Assim, entendemos que pensamento, signos, língua e linguagem são elementos indissociáveis para a manifestação do ato de fala.

Para Bakhtin (2002, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. E que, em sua visão, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”. Assim, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. É a unidade da língua que se junta a outras para dar sentido aos enunciados na interação entre interlocutores. A palavra é ideológica, sim, porque se forma na consciência, no mundo das ideias. E do pensamento se materializa nos

signos, na língua e depois é operada pela linguagem na expressão de um falante.

É relevante que façamos uma disjunção dos elementos que constituem o discurso para se conhecer em detalhes, as partes que envolvem o fenômeno da linguagem na interação verbal entre os interlocutores que compartilham o mesmo signo linguístico. Começamos pelo conceito de língua. Segundo Infante (2001, p. 25), “a língua é um sistema de signos convencionais usados pelos membros de uma mesma comunidade”. Para Marcuschi (2008, p. 65), “a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento”. Apesar de apresentar definições distintas, reconhecemos que os autores destacam a língua como um sistema linguístico estabelecido socialmente e, por isso, se define como atividade que propicia interação entre falantes de uma língua.

O conceito de língua, em outras palavras: é um conjunto organizado de signos que possuem significante e significado. O primeiro é constituído de sons e podem ser representados por letras, no qual se concentra o plano de expressão. Já o outro significado se configura na parte abstrata, formado pela ideia, conceito, que condiz ao plano do conteúdo com a representação mental e inteligível dos objetos e coisas.

Marcuschi (2008, p. 65), assegura que a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas enquanto fenômeno empírico ela é heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada. Pelos adjetivos recebidos, evidenciamos a língua como um sistema vivo, dinâmica e inovadora, portanto, está em constante evolução. É a língua que possibilita a comunicação entre falantes de uma mesma comunidade linguística bem como em grupos sociais determinados, por exemplo, os indígenas têm sua própria língua que não é a língua portuguesa, então, dentro de sua comunidade o grupo comunica entre si.

É importante dizer que língua se difere de fala, uma vez que esta é a concretização da língua por um indivíduo, e se caracteriza como um elemento abstrato, sendo parcialmente sistemática porque não é invariável e se realiza individualmente. Já a língua é sistemática, possui certa regularidade sendo falada por um determinado grupo ou comunidade. A linguagem é uma característica humana universal, enquanto a língua é o idioma particular de um país, de uma comunidade ou de um grupo.

A discussão em torno da aquisição da linguagem é antiga. Em sentido amplo, reconhecemos que os animais irracionais também se comunicam através da linguagem, conforme sua espécie. É comum a referência à linguagem dos golfinhos, das baleias, das abelhas, inclusive a linguagem das máquinas, dos computadores. No entanto, estas, não estão em pauta neste trabalho, posto que a linguagem que nos atém é a verbal, capacidade singular que difere o ser humano de outros animais. Santos (2022) reafirma o entendimento de que,

A comunicação por meio da linguagem não é restrita ao ser humano, todavia, somos os únicos seres capazes de usá-la de forma potencial para promover inúmeras formas de conhecimento, interligando-os às suas diversas áreas, e justamente, na perspectiva do diálogo entre os saberes (Santos, 2022, p. 53).

A autora enaltece o potencial sociocomunicativo da linguagem humana pela sistematização da língua, que possibilita a tessitura entre todos os campos do conhecimento. As teorias sobre a aquisição da linguagem se debatem entre duas vertentes, uma defende que a linguagem é um atributo genético do ser humano (inatismo) e a outra afirma que a linguagem é um processo que se adquire através do contato com o meio ambiente (interacionismo) (Gomes, 2009. p. 23).

Ainda sobre a linguagem é relevante que nós, professores(as), tenhamos conhecimentos relativos às concepções de linguagem, assim como devemos ter de ensino, do currículo e dos objetos do conhecimento. Concomitantemente é pertinente destacar junto a estas concepções a visão de ensino e de gramática. Esse saber é necessário porque vai auxiliar o professor de LP em sua metodologia de ensino. As concepções da linguagem são três, no geral, linguagem como, expressão do pensamento, instrumento de comunicação e concepção e como interação.

É importante sabermos que assim como a língua é um sistema vivo, que sofre variações a cada época, as concepções de linguagem também mudam. Nesse sentido, Fuza e Menegassi (2011, p. 479) diz que, “cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem ao meio social em que atua”. Sendo assim, é possível apontar o Subjetivismo Idealista, o Objetivismo Abstrato e a concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, como paradigmas correspondentes, respectivamente, as concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e concepção e como interação.

No quadro a seguir é apresentado uma síntese das concepções de linguagem com referências a visão que cada concepção apresenta de gramática, de língua/linguagem, de ensino e, por fim, de leitura e de texto.

Quadro 4 – Concepção de linguagem

Concepção de linguagem	Visão de gramática	Visão de língua/ linguagem	Visão de ensino	Visão de leitura e de texto
Linguagem como Expressão do Pensamento	Conjunto de regras que devem ser seguidas. Gramática normativa, prescrita.	a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma	Ensino pautado na transmissão de conteúdo.	Leitura concebida, tradicionalmente, como extração dos sentidos dos textos.

	A aprendizagem da gramática é a garantia para domínio das linguagens (oral e escrita).	de falar e escrever da "norma culta" ou "variedade padrão", sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática.	Ensino de conceito normativo para o domínio da metalinguagem.	
A linguagem como instrumento de comunicação	Conjunto de regras que são seguidas por um falante ideal.	A língua é vista como um código. A linguagem como ferramenta para transmitir mensagens do emissor para o receptor. A língua é um sistema estável e imutável.	Ênfase na forma linguística. Estudos dos fatos linguísticos mediante exercícios estruturais morfosintáticos com objetivo de internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta.	A leitura é concebida como processo de decodificação, isto é, passagem do código escrito para o oral. O texto torna-se pretexto para a proposição de atividades gramaticais.
Linguagem como interação	Um conjunto de regras de fato que os falantes concretos dominam e utilizam ao falar segundo padrões variáveis.	A linguagem é vista como uma ação – sobre as pessoas e sobre o mundo.	A construção do conhecimento é realizada por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.	Leitura como coprodução de sentidos, fundamentada na perspectiva sócio-discursiva, considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

Fonte: Adaptação de Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento se embasa na tradição grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, segundo Perfeito (2005) apud Fuza e Menegassi (2011, p. 479). De acordo com a autora, este conceito é apontado como a primeira visão de linguagem, uma vez que emergiu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.) a quem se atribuiu a elaboração da primeira gramática Ocidental e o discernimento de certo e errado no uso da língua.

A segunda concepção que entende a linguagem como instrumento de comunicação, alia-se ao Estruturalismo, liga-se também ao transformacionalismo, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à teoria da comunicação, que concebe a língua como código. ela deriva do objetivismo abstrato (Fuza; Menegassi, 2011, p. 486). Temos exemplos de atividades dessa concepção indicada por Menegassi; Ângela, 2005, p. 19-20 apud (Fuza; Menegassi, 2011,

p. 487): a) “Perguntas prontamente identificadas no texto”; b) “Consulta ao dicionário”; c) “Leitura em voz alta”; d) atividades em que “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais”. Assim, confirma-se que o ensino do texto se limitava a informações explícitas, fato que não propicia o desenvolvimento de um pensar crítico.

A terceira e última concepção de linguagem que retratamos foi desenvolvida no Círculo de Bakhtin, o qual defende que o lócus da linguagem é a interação. Nesta concepção, a precaução fundamental do ensino da LM, é conduzir o aluno além do conhecimento da gramática de sua língua, sobretudo, propiciar as condições adequadas para que desenvolva nele “a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (Fuza; Menegassi, 2011, p. 490). Sem dúvidas que é esta a concepção de linguagem que está em voga nos dias contemporâneos, contudo, falta-nos encontrar a solução para que os discentes ultrapassem essa dificuldade de pensar sobre a língua criticamente. Desse forma, o nosso grande desafio é o de persuadi-los ao ponto de despertar neles o gosto de pensar sobre os sentidos da língua(gem).

Segundo Fuza e Menegassi (2011, p. 490), “a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Assim, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos”. É importante estarmos cientes da maneira adequada de refletir sobre a língua porque facilitará nossa tarefa de mediador do processo de ensino-aprendizagem, enquanto professor da disciplina de LP em contextos formativos. Nesse sentido, é imprescindível que estejamos a par do que diz os documentos oficiais sobre o ensino da leitura, no contexto de ensino.

A BNCC (2018, p. 69), traz como proposta o texto como centro de unidade básica de ensino em abordagem enunciativo-discursiva, relacionando os textos a seus contextos de produção. Essa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem já tinha sido assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual a linguagem é vista como “uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Dessa forma, vai ao encontro da perspectiva interacionista da linguagem como também, demarca o Referencial Curricular do Estado do Tocantins.

Após análise sobre a língua(gem) nos múltiplos contextos discursivos em que interagem os sujeitos, enfatizaremos o conceito de enunciação, da qual se origina o enunciado. E se refere às questões tratadas neste trabalho, pois está diretamente associada a linguagem em uso. Assim, enunciação é o nome que se dá a atividade social e interacional da linguagem. “É este colocar em funcionamento a língua por ato individual de utilização” (Beneviste, 2006, p.

82). “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (Bakhtin/Volochinov, 2002, p. 112). Logo, a enunciação trata das circunstâncias em que se concretiza o ato do dizível/ do dito em interação entre um eu e um tu mais os detalhes da linguagem não verbal.

Bakhtin e Volochinov (2002) complementam que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin/Volochinov, 2002, p. 112). Explicando de outro modo, o autor quer dizer que a enunciação que se concretiza por meio da palavra, se dirige a um interlocutor e que não pode haver um interlocutor abstrato, portanto, pode ser substituído por alguém que pertence ao mesmo grupo social, em posição mediana na hierarquia social, mas, que poderia ser inferior ou superior (Bakhtin/Volochinov, 2002). Vale salientar que numa enunciação há uma relação de interação concreta imediata a situação extralinguística, ou seja, além da situação imediata, os reflexos desta no contexto social mais amplo.

5.5 Enunciado: o todo e partes constitutivas

Partindo do pressuposto que a intenção discursiva é consumada nos atos de fala sobre qualquer assunto, viável pelos signos linguísticos comuns que compartilhamos com outros semelhantes, é que propomos detalhar o produto da enunciação. Para tanto, não podemos nos esquecer de que é pela corporeidade dos enunciados que constituem os atos de fala que compreendemos o contexto marcado pela linguagem verbal em formato oral ou escrita. Isto quer dizer que a comunicação humana se efetiva por meio de enunciado, sendo a unidade concreta da língua, por meio do qual se processa a interlocução discursiva entre os pares de mesma comunidade linguística.

Por enunciado concreto compreendemos uma unidade de comunicação e significação, obrigatoriamente contextualizado (Brait; Melo, 2020, p. 63). Sendo assim, o enunciado concreto se configura na interação verbal e não verbal que integram a situação num amplo contexto histórico com relação aos enunciados, discursos, sujeitos e todos os aspectos da vida humana, que antecedem o momento do evento vivido, isto quer dizer que, a linguagem partilhada no processo de interação ganha sentido e entendimento por ser reconhecida pelos falantes. Dessa forma,

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se entrega ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (V. N. Voloshinov, op. cit. s.d., p. 5 apud Brait; Melo, 2020, p. 67).

O fragmento explica detalhadamente a situação que se designa enunciado concreto, construído a partir da fala e, ou da escrita mais a integração de outros elementos extraverbais. Desse modo, o enunciado é constituído pela palavra e também por fatores do ambiente que oferece pistas e conduz os interlocutores a fazer suposições e apreender a parte oculta pela linguagem verbal. Nessa conjuntura, o enunciado concreto se distingue de frase, criação da gramática que pode ser analisada fora do contexto e do observável.

Na articulação das palavras o enunciador utiliza o enunciado para desenvolver o conteúdo temático. Mas, o enunciado contém outras partes que juntas o configura como tal, assim, todo enunciado é constituído por três elementos — o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo — Conforme Bakhtin ([1952-1953], p. 261), “esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado”. Vale frisar que qualquer enunciação se opera conforme características típicas de um determinado gênero do discurso (cf. Bakhtin, 2003 [1952-1953]). Isto é, todo enunciado se insere em gêneros específicos, caso contrário a cada enunciado se criaria um gênero.

Figura 6 - Enunciado



Fonte: Autora (2023) Elemento gráfico SmartArt –Word

Segundo a concepção bakhtiniana, o conteúdo temático tem seu embasamento em vínculos dialógicos que o enunciado conecta com outros textos, já que os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 297). Uma vez que o enunciado só poderá ser compreendido nas relações que se estabelecem com outros textos, com os quais dialogam. Assim, quando o sujeito discorre sobre qualquer assunto, o objeto do discurso, certamente, já foi tema de outras enunciações. Como assegura Bakhtin (2003 [1952-1953]):

O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 299-300).

Desse modo, o conteúdo temático do enunciado é lugar dos elos dialógicos do objeto discursivo organizado, que se integra a outras vozes que já pronunciaram sobre esse mesmo “objeto”. Compreendemos, assim, que estudar o tema da enunciação, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o “tema” ou “assunto” de uma fala ou texto. É preciso vislumbrar as relações dialógicas mediante as quais se constitui o conteúdo temático.

A temática tratada nos enunciados, sem dúvidas, é produzida pelo dialogismo conforme as formulações apresentadas pelo círculo de Bakhtin porque não somos como o Adão bíblico, que nomeou objetos, seres vivos e inanimados, ações e sentimentos. Desse modo, originou os termos, palavras, nomes que compõem o léxico da língua. Dialogismo, segundo Bakhtin é o princípio constitutivo da linguagem, é o termo atribuído a maneira como os interlocutores/enunciatários entrelaçam as vozes na formação de enunciados. Segundo Bakhtin as relações dialógicas, fenômeno que já foi tratado como Translinguística, podendo se denominar de Análise Dialógica do Discurso, representam o verdadeiro objeto de estudo da linguagem. Bakhtin apud Brait (2009, p. 56) afirma que:

[...] As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (Bakhtin, 2002 apud Brait, 2009, p. 56).

O excerto enfatiza a relevância das relações dialógicas na linguagem humana e essa

valorização é porque expressamos nos enunciados concretos escritos ou oralmente a linguagem constituídas na interação do eu com outro eu, assim as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo” (Brait, 2009, p. 65). Dessa forma, “o nosso discurso da vida prática está cheia de palavras de outros. Com algumas destas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos nossas próprias palavras” [...]. (Brait, 2009, p. 65). No entendimento de Cosson (2014, p. 16), as palavras vem da sociedade da qual fazemos parte e não são de ninguém. Nesse sentido, ele diz que: “ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras as faz suas” (Cosson, 2014, p. 16). Efetivamente, mesmo empregando as palavras de outros, colocamos valores axiológicos, acentos e entonação próprias que as particularizam.

Para entendermos mais a compreensão sobre relações dialógicas ou dialogismo em Bakhtin nos apropriamos de Bezerra (2020, p. 194), que conceitua por dialogismo um “procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim”. Sendo assim, evidenciamos que somos constituídos pelas vozes de outros. Diante disso, vale enfatizar que o dialogismo e a polifonia vinculam “a natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens à capacidade romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica apresentadas” (Bezerra, 2020, p. 192). O romance é um gênero textual que, sem dúvida, pode conceituar melhor polifonia e dialogismo na pessoa da autoria, justamente pela tessitura das vozes e da expressão discursiva.

Quanto a polifonia, Bezerra (2020) assevera que ela é definida pela convivência e interação em um mesmo espaço do romance, em que múltiplas vozes imisturáveis, portanto, independentes e consciências equivalentes são representantes de um determinado universo de acordo com suas particularidades. As vozes que constituem os sujeitos expressam, assim, as peculiaridades sociais e culturais de acordo com o ambiente que os circundam. A linguagem humana é desenvolvida e constituída por múltiplas outras construídas nas interlocuções comunicativas.

Neste sentido, quando colocamos em discussão o conteúdo temático sob determinado assunto, este surge nas múltiplas vozes conscientes e intrínsecas nos enunciados. Assim, a polifonia constitui a linguagem dos sujeitos pelas experiências comunicativas ao longo da vida que se vivenciou/vivência na escola, na igreja, na família e na interação com o outro independente da esfera de comunicação entre os interlocutores.

O segundo elemento a ser enfatizado sobre os componentes do enunciado é a construção

composicional, que é de modo simplificado, a materialidade do texto (enunciados), o acabamento, a textualização do modo de dizer do enunciador, em outras palavras seria a organização do todo mediante a articulação das partes. Nesse sentido, Bakhtin cita o capítulo, a estrofe, o verso, o parágrafo, as linhas, as palavras como exemplo para a totalidade da forma composicional que na verdade, seria o esboço geral do texto, assim como sua disposição textual em partes e a organização nas linhas que lhe dá formato.

Vale enfatizar ainda que a forma composicional é o enunciado real e único, com sua extensão e disposição gráfica própria, portanto, não existe uma “fôrma” vazia para o tal, uma vez que ele é flexível e ganha forma conforme vai se configurando a escrita ou a fala (oralidade), pois é o conteúdo do dizer que preenche a forma. Isso converge com a indissociabilidade entre forma e conteúdo postulada por Medvedev/Bakhtin (1994 [1928], p. 222): “Não há conteúdo sem forma, como não há forma sem conteúdo”, sendo assim, existe uma relação de interdependência entre forma e conteúdo temático, pois todo plano discursivo sempre demandará uma forma composicional com característica de um gênero específico.

O estilo é o último elemento que constitui o enunciado, as instâncias que conferem sentido ao mesmo se dão na observação das relações dialógicas, pois, de acordo com Bakhtin, “sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (Bakhtin, [1952-1953], p.304, grifo do autor). Sabe-se que todo enunciado traz referências de outros discursos, enunciações, mas o estilo é uma característica individual que confere a cada falante um modo particular de dizer o que se propõe, segundo Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 265): “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Ainda disse Bakhtin (Bakhtin, 1934-1935) que:

O estilo compreende organicamente em si as indicações externas, a correlação de seus elementos próprios com aqueles do contexto de outrem. A política interna do estilo (combinação dos elementos) determina sua política exterior (em relação ao discurso de outrem). O discurso como que vive na fronteira de seu próprio contexto e daquele de outrem (Bakhtin, 1934-1935, p.92).

Nesse sentido, o estilo compreende as mesclas de que se serve o sujeito pelas escolhas semânticas e sintáticas que fazem para dar o tom idiossincrático dos falantes da língua. Entretanto, como a maioria dos gêneros textuais tem uma estrutura definida que o caracteriza pela sua especificidade e tipologia, há limitação estilística, por isso, o estilo é mais explorado nos textos literários, pois os escreventes têm liberdade ilimitada para operar suas escolhas linguísticas. Como pontua Bakhtin:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento (Bakhtin, 2003, p. 266).

Os enunciados possuem caracteres singulares dos sujeitos discursivos de uma das esferas (cotidiana, política, científica, econômica, jornalística etc.) da atividade comunicativa humana. Cada enunciado na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível. Diante de tais características, o enunciado não pode ser repetido, uma vez que o evento é único, portanto, o enunciado poderá apenas ser citado.

É importante mencionar que o enunciado envolve outros aspectos importantes, que caracterizam mais claramente partes de seus componentes já referidos anteriormente. Nesse sentido, dá-se ênfase ao horizonte extraverbal do enunciado, que engloba o auditório e sua avaliação social. Segundo Rodrigues (2001), o horizonte extraverbal pode ser descomposto em seus três elementos constitutivos - horizonte espacial e temporal: corresponde à onde e quando do enunciado; horizonte temático (conteúdo temático): refere-se ao objeto do enunciado (aquilo de que se fala); e o horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do fato (próximos, distantes) a respeito do que acontece (em relação ao objeto, a outros enunciados e aos interlocutores).

Os enunciados ainda contam com características constitutivas que lhe atribui o estatuto de unidade real da comunicação discursiva, sendo: a alternância dos sujeitos discursivos, a conclusividade e a expressividade. Esses termos fazem referências respectivamente a troca de interlocutores quando um falante conclui o que desejava dizer, isto é, quando termina o seu enunciado e cede a palavra a outro interlocutor (imediate ou não), depois de dar tempo ao entendimento para a resposta do que foi dito (enunciado).

A expressividade do enunciado acontece mediante a atitude emotivo-valorativa do falante e de outros participantes da situação discursiva, uma vez que não existe enunciado neutro. A expressividade apresenta distinções, peso e significações que depende das diversas esferas comunicativas. Ela se manifesta em uso ativo das unidades linguísticas, em enunciados concretos.

A conclusividade é o acabamento, o término do ato de fala de um interlocutor para dar lugar a outro, na verdade representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos no limite do enunciado. O importante da conclusividade é a possibilidade de o falante poder tomar

uma atitude responsiva em relação ao que foi dito (enunciado), podendo ser de contestação, concordância, negação etc.

Figura 7 - Estatuto de unidade real da comunicação discursiva



Fonte: Autora (2023) Elemento gráfico SmartArt –Word

A constituição do enunciado em uma totalidade (todo) discursiva conclusa que assegura a possibilidade de resposta, ou de um entendimento implícito é determinado por três fatores que estão correlacionados na totalidade orgânica do enunciado:

- 1) O tratamento exaustivo do sentido do enunciado;
- 2) A intencionalidade, ou vontade discursiva do falante;
- 3) As formas típicas, genéricas e composicionais, de conclusão do enunciado²⁶.

O primeiro fator que determina um todo concluso de sentido é o esgotamento de sentido do objeto. Vale ressaltar que o objeto só tem seu sentido exaurido quando se torna tema de enunciado – de uma dissertação, de um artigo, por exemplo – pois, assim adquire caráter conclusa sob determinadas condições e enfoque do problema, conforme a intenção do autor, uma vez que o sentido do objeto fora de algumas limitações como no exemplo acima é inesgotável.

O segundo fator, ligado ao primeiro, representa a vontade discursiva do falante em seu momento subjetivo. Em todo enunciado se percebe a vontade discursiva do falante, desde a mais simples resposta proferida por apenas uma palavra até a mais elaborada e extensa como os romances. Ela determina a seleção do objeto discursivo, suas fronteiras e sua possibilidade

²⁶Conforme pontua Rosangela Hammes Rodrigues em sua tese de doutorado “A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo”.

de esgotar o sentido do objeto.

O terceiro fator de conclusividade do enunciado, condicionado pela vontade discursiva determina o gênero discursivo no qual se constrói o enunciado, esse fator é o mais importante segundo Bakhtin, até porque o gênero discursivo é o recurso que possibilita a materialidade do enunciado em sua totalidade.

Retomamos as ideias centrais dessa teoria para sistematizar o que foi lido pelo leitor. Enunciado: são acontecimentos discursivos, ou seja, são as unidades de comunicação/interação entre os falantes de uma língua nos quais se incorporam a polifonia (diversas vozes) e o dialogismo.

Componentes do enunciado:

- Conteúdo temático: é o ponto em que a polifonia se entrelaça e se manifesta no dialogismo. Tem no dialogismo seu principal aspecto. É a presença dos fios das múltiplas vozes que caracterizam o conteúdo temático nos enunciados.

- Forma composicional: o próprio termo já fala por si. É a visão do texto em sua materialidade. É o formato que o texto adquire ao ser preenchido pelas palavras. São as ocupações pelos signos, símbolos do espaço em branco do papel. Os poemas, geralmente, possuem uma configuração que pode se visualizar a forma composicional dos enunciados.

- Estilo: diz respeito a forma que o autor utiliza sua subjetividade, pois carrega marcas subjetivas do sujeito do discurso, para expressar seu posicionamento axiológico diante de um contexto social, considerando sua relação com o gênero e sua proposta comunicativa. Assim, certamente, o estilo é um aspecto singular e único, pois cada autor tem o seu.

Sintetizando, os enunciados possuem outros aspectos que reforçam os componentes: tema, formato textual, e estilo. Diz respeito ao horizonte extraverbal, em que está presente mais três horizontes: horizonte espacial e temporal (lugar e tempo), temático (assunto em pauta) e o axiológico (atitude valorativa dos participantes do discurso).

Os enunciados ainda possuem características que lhes conferem unidade real de comunicação discursiva composta pela: alternância dos sujeitos discursivos, conclusividade e expressividade. E para finalizar, ressaltamos que os enunciados em seu todo discursivo são determinados por fatores que diz respeito ao esgotamento do sentido do objeto discursivo, o que só é possível dentro de uma limitação definida e específica. E pela intencionalidade do falante em seu ato de dizer e, também pelas formas típicas de conclusão do dizível, que se apresenta conforme as características que lhe confirma o gênero textual ao qual pertence.

5.6 O texto e a diversidade de gêneros

O texto é o ponto de partida para o ensino de linguagem. Essa orientação é dada pelos documentos oficiais e Referências Curriculares das instâncias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o texto é referência para estudo dos objetos de conhecimento das disciplinas em geral. Entretanto, é mediante o ensino de LP no qual se apresenta em minúcias a linguagem em interação entre texto-autor-leitor em sua diversidade de gêneros textuais. Segundo Kleiman (1999), o texto se define como,

Toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos (Kleiman, 1999, p. 42).

Na visão da autora, toda produção cultural que utiliza a linguagem pelos sistemas de signos de uma língua pode ser identificada pelos falantes desse linguajar pertencentes a diversos gêneros, como no exemplo acima é denominado texto. Kleiman (1999, p. 42) assegura que os textos não se restringem às informações que neles contêm, uma vez que um texto carrega, sempre, marcas de outros textos, por isso é o lugar de encontros de muitas vozes (polifonia). Na verdade, é a manifestação dialógica do dizer, portanto, é uma tessitura que engloba outros textos (intertextualidade). Com o advento das Tecnologias Digitais o conceito de texto se ampliou, pois, em ambiente da web incorpora múltiplas semioses.

Houve uma época que se exercitava e pensava a língua a partir de frases (Antunes, 2009, p. 50). Segundo essa autora, teve mudança de perspectivas ao se ampliar o objeto de investigação da linguística com a chegada da textualidade, nome dado a “caracterização estrutural das atividades sociocomunicativas executadas entre os parceiros da comunicação” (Antunes, 2010, p. 29). Vale salientar que mesmo depois de os PCN sinalizar que o ensino de línguas deveria ter como base o texto, ou seja, “a partir do texto, através do texto de forma contextualizada” (Antunes, 2009, p. 52) seguiram-se as mesmas perspectivas teóricas anteriores, a modificação consistia, apenas, na escolha das palavras e frases para a análise que eram fragmentos de determinados textos e não escolhidas aleatoriamente como outrora.

Desse modo, Marisa Lajolo (1986, p. 52) apud Antunes (2009, p. 52) declara que o texto servia, somente, de “pretexto para classificação e reconhecimento das unidades e de suas definições morfossintáticas” (Antunes, 2009, p. 52). Provavelmente, ainda se utilize o texto com essa finalidade. Todavia, percebemos que há uma tentativa de se colocar em prática na escola a língua em sua dimensão funcional e interativa, através da textualidade.

Sendo assim, nas atividades que exploram o texto seja trabalhado os aspectos textuais, discursivos, interativos e funcionais, a finalidade é não diferenciar a língua que se fala e a que se estuda na escola (Antunes, 2009, p. 53). Se a textualidade se manifesta através dos gêneros textuais, nenhuma comunicação sai fora da textualidade (Antunes, 2010). Portanto, todo ato de fala poderá ser enquadrado em um gênero textual.

A textualidade se configura em um instrumento que possui diversos aspectos. As características que um grupo de palavras deve possuir para ser identificado e definido como texto, Segundo, Beaugrand e Dressler (1981) apud Antunes (2009, p.33) já foi fixado na literatura da linguística textual. Sendo propriedade ou critérios da textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade. Explicando sinteticamente os critérios da textualidade conforme Antunes (2009, p. 35/36):

- A coesão – refere-se aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos de super parágrafos) do texto;
 - A coerência – se refere ao encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto interpretabilidade – local e global – e lhe dá a unidade de sentido que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos;
 - A intencionalidade – corresponde a disposição do falante de somente dizer coisas que têm sentido, que são coerentes;
 - A aceitabilidade – admite-se que o ouvinte realiza, ao mesmo tempo, todo esforço necessário para processar os sentidos e as intenções expressas;
 - A informatividade – concerne ao grau de novidade, de imprevisibilidade que, em um certo contexto comunicativo, o texto assume bem como o efeito interpretativo que o caráter inesperado de tais novidades produz;
 - A intertextualidade – concerne a presença de outros textos prévios, pois todo texto parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já divulgada em interações anteriores;
 - A situacionalidade – uma condição para que o texto – que é parte de uma atividade social – aconteça. Todo texto se insere dentro de um contexto sociocultural determinado.

Vale destacar que a aceitabilidade e a intencionalidade dizem respeito aos interlocutores e não ao texto literalmente (Antunes, 2009, p. 34). São esses os critérios que se

observa para se verificar a textualidade de um conjunto de palavras. Ao apresentá-lo denominamos de texto, que contém intertexto e contexto. Este faz referência a lugar e as condições em que se deu a produção textual, podendo fazer alusão aos aspectos sociais do contexto. O intertexto diz respeito as marcas de textos anteriores presente no texto.

Há uma infinidade de gêneros textuais e de acordo as características sócias – discursivas que se evidenciam serão enquadrados dentro de um gênero específico e uma dada tipologia. No quadro abaixo estabelecemos as características distintas entre as tipologias e gêneros textuais.

Quadro 5 – Comparação entre tipo e gênero textual

Tipos textuais	Gêneros textuais
Construções teóricas definidas por propriedades linguísticas próprias.	Realizações linguísticas concretas definidas pela situação sociocomunicativa.
Sequências linguísticas ou de enunciados no interior de gêneros e não são textos empíricos.	Textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Nomeação limitada, determinada por aspectos: lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	Nomeação ilimitada, determinada por: canal, estilo, conteúdo, composição e função
Designações: descrição, narração, exposição, argumentação, injunção.	Exemplos de gêneros: carta, bilhete, receita, bula de remédio, telefonema, sermão, horóscopo, lista de compras, resenha, resumo, cardápio, romance, piada, conferência, bate-papo por computador, outdoor, edital de concurso, entrevista, reunião de condomínio, instruções de uso etc.

Fonte: Marcuschi (2002)

O trabalho na escola, geralmente, é realizado mediante os gêneros textuais diversos como ponto de partida para se desenvolver a leitura, a oralidade, a análise linguística, a interpretação e a produção de textual. Nestas perspectivas, existe atualmente uma força tarefa de se trabalhar a leitura, pois ela é a principal problemática que o processo de ensino e aprendizagem enfrenta na escola e na universidade. Afinal, é um ciclo vicioso se na EB os alunos não apresentam um desempenho satisfatório em leitura, em interpretação textual e em produção de gêneros diversos, certamente, ingressará na universidade carregando essas dificuldades. Somente quando solucionar a problemática do letramento na EB, automaticamente, se resolverá o déficit de letramento da Educação Superior.

Em busca de achar a solução para a crise de leitura na escola brasileira (Kleiman, 1999, p. 16) que já conta com algumas décadas, há uma tendência de trabalhar a leitura a partir do

enunciado, explorando o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo através de perguntas, que se diferem como: perguntas de cópia, textual, inferencial e interpretativa. Há informações detalhadas no quadro 7 do tópico a seguir. Além disso, daremos ênfase a “ordenação e sequenciação de perguntas de leitura”.

5.7 Ênfase nas concepções de leituras e de leitor

As avaliações nacionais que verificam o desenvolvimento de alunos da EB com relação as habilidades de leitura e interpretação de texto, como PISA, Prova Brasil e SAEB mostram resultados muito aquém do desejado. Diante disso, estudiosos das teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, como Solé (1998), Menegassi (1995, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2016b) e Rodrigues (2013), concentram-se em escrever a respeito da construção de perguntas, tendo em vista encontrar solução para a situação da leitura e do leitor na escola de EB. As perguntas de leitura são consideradas instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura.

Esse tipo de atividade é muito interessante e, sem dúvidas, relevante para despertar no estudante o gosto pela leitura. Talvez, a crise da leitura permanece porque os professores(as) não sabem que a leitura precisa ser ensinada. Precisamos fazer o aluno perceber, encontrar sentido naquilo que é lido. Desenvolver aulas mediante ordenação e sequenciação de perguntas de leitura é pertinente porque é possível adaptar a todos os gêneros textuais, além de transformar as respostas em uma produção textual. Assim, compreendemos que seja vantajoso utilizar essa metodologia, pois com um gênero se processa a leitura, o pensamento crítico e a produção de texto.

As construções das perguntas discorrem em acordo com as três concepções de leitura que recebem distintas designações, segundo Fuza e Menegassi (2018, p. 36) que são:

- A leitura com foco no texto também pode ser denominada leitura sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*);
- Leitura como decodificação. A leitura com foco no leitor pode receber o nome de leitura sob a perspectiva do leitor;
- Leitura como atribuição (processo descendente/*top down*). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento do conceito de leitura como interação.

As perguntas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura é um exercício de rotina nas práticas escolares docente e discente, portanto, os professores(as) dedicam parte do planejamento na preparação de questões que possam desenvolver a capacidade crítica do aluno-

leitor e possibilite a compreensão plena dos textos lidos. No entanto, é preciso que o profissional tenha uma visão completa de como se dá a prática de avaliação da leitura com seus instrumentos nas situações em sala de aula. Essa observação é primordial para apreensão de como essa prática favorece a formação de um leitor eficiente.

Marcuschi (2001, 2008) apud Fuza e Menegassi (2017, p. 262) define uma tipologia de perguntas de compreensão em nove tipos: “A cor do cavalo branco de Napoleão”, “cópias”, “objetivas”, “inferenciais”, “globais”, “subjetivas”, “vale-tudo”, “impossíveis” e “metalinguísticas”. A cor do cavalo de Napoleão, cujas respostas são evidentes, claras. As perguntas cópias consistem na transcrição de respostas do texto. As perguntas subjetivas e vale-tudo têm foco no leitor e qualquer resposta é autêntica. Logo se dispensa verificação para confirmar se adequada ou não. Certamente, as perguntas de leitura, seja da palavra ou tantas outras manifestações linguísticas como a imagem e expressões corporais sempre foram ferramentas que dão movimento e vigor no processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar textos com critério de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura é bastante proveitoso, pois explorar a exauribilidade temática do enunciado concreto é o fator que permite uma atitude responsiva que, segundo Bakhtin (2003 [1953], p. 280-281) apud Fuza e Menegassi (2017, p. 34), é determinada por três elementos: “(1) exauribilidade do objeto do sentido; (2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; (3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. Essa forma de trabalhar com textos aguça o pensamento crítico do leitor.

Além disso, as respostas dadas às perguntas poderão se constituir em um texto, mediante a justaposição de ideias, quando o professor tem a intensão de ampliar o aproveitamento textual. Portanto, é preciso que as perguntas possam formar um todo significativo, mas as perguntas devem oferecer essa possibilidade. Esse exercício se origina numa produção textual escrita do gênero denominado Resposta Argumentativa (Fuza; Menegassi, 2017, p. 41). É só retirar o número das perguntas e construir um texto para a pergunta “Do que trata o texto”? (Fuza; Menegassi, 2017). Essa primeira versão textual poderá ser reconstruída com acréscimos, substituição de termos/palavras e a supressão de redundâncias (Fuza; Menegassi, 2017, p. 42).

No quadro abaixo se apresenta uma proposta didática para o desenvolvimento do ensino de leitura centralizadas em suas concepções, características, etapas, tipos de perguntas e dar destaque ao leitor e seu papel neste processo.

CONCEPÇÕES DE LEITURA: CARACTERÍSTICAS, ETAPAS DO PROCESSO DE LEITURA E TIPOS DE PERGUNTAS			
FOCO DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS	ETAPAS DO PROCESSO DE LEITURA	TIPOS DE PERGUNTAS
Texto	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como processo de decodificação de letras e de sons. - leitura “ascendente” (<i>bottom-up</i>): processo vai do texto para o leitor; - leitor reconhece palavras e ideias e realiza cópia de informações do texto; - leitor passa os olhos pela superfície textual e encontra partes que repitem as palavras que constituem a pergunta; - texto concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção do sentido. 	Etapas de decodificação	<p>Perguntas de extração de Informações do texto; Perguntas de cópia. As respostas são frutos da extração/cópia de informações do texto.</p>
Leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura com atribuição de informações ao texto; - leitura “descendente” (<i>top-down</i>): processo vai do leitor para o texto; - leitor tem papel central para o processo; - valorização da leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. 	Não há etapa específica neste caso, pois as informações advêm do conhecimento de mundo do leitor, a partir da relação com o texto.	Perguntas de atribuição de informações ao texto.
Interação texto-leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como interação entre (autor) texto-leitor, promovendo o diálogo; - leitura possibilita a construção da compreensão e da resposta ativa ao texto lido; - leitor constrói significados e produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos; - leitor como coprodutor do texto; - texto é espaço de interlocução. 	Etapa de compreensão de nível literal	1. Perguntas de resposta textual: as respostas estão no texto, porém não são de cópia, como as de decodificação.
		Etapa de compreensão de nível inferencial	2. Perguntas de resposta inferencial: as respostas são deduzidas do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência.
		Etapa da interpretação	3. Perguntas de resposta interpretativa: as respostas apresentam relação entre o texto e o conhecimento prévio do aluno, produzindo-se uma resposta pessoal.

Fonte: Adaptado de Fuza e Menegassi (2017, p. 268)

No quadro, temos uma visão geral do processo de leitura que se caracteriza numa ação complexa pela evidência de recursos que se aciona no ato de ler além da ligação texto-leitor-

interação. Vale ressaltar que desenvolver atividade por meio de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura tem a possibilidade de se adequar a qualquer gênero textual. E ainda, pode-se trabalhar a análise linguística, ou seja, a gramática no texto.

Enfim, se a leitura é a atividade mestra do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma vez que o sucesso ou o fracasso escolar estão condicionados a essa habilidade é necessário viabilizar inovações na abordagem da leitura para motivar o aluno a criar o hábito de ler, dada a sua importância, afinal “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Silva, 1987, p. 45). Nestes termos, evidenciamos a relevância ímpar da ação leitora ao ponto de marcar a nossa existência e a compreensão do mundo.

Considerações finais do capítulo

O capítulo, aqui, concluído, traz um panorama da LA como ciência que investiga o amplo campo da linguagem em interação com o outro e sua natureza nos processos ecoformativos. Para tanto, fizemos uma tessitura que envolve a transdisciplinaridade. Enfatizando as partes e o todo em que se constitui o texto, objeto de trabalho e de estudo dos profissionais que atuam no contexto educativo, principalmente, os docentes de línguas de LP. Assim, optamos pela epistemologia complexa que, simultaneamente, separa e associa.

6 REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Considerações iniciais

A palavra professor(a) não só apenas designa o profissional que ensina. Diante desse papel que envolve ensino e aprendizagem, ela já pressupõe que esse profissional seja alguém com habilidades diferenciadas de outros trabalhadores(as). Ser leitor, redator e pesquisador são afazeres peculiares à profissionalidade de todo professor. Sendo professor(a) de LP necessariamente carece se interessar por tudo que diz respeito à língua, à linguagem, à leitura e as Letras, pois será mais fácil convencer os outros quando somos exemplos no discurso e na ação, isso quer dizer que, não só dizemos o que se necessita fazer, mas fazemos o que dizemos. Nesse sentido, Bagno (2001) confirma que,

É mais do que justo esperar que alguém que se diz professor de língua seja também uma pessoa interessada em tudo o que diz respeito à língua, à linguagem, à leitura, às letras em geral. Só pode se chamar de professor quem também for leitor, redator e pesquisador. Será que temos o direito de dizer aos outros o que fazer sem, ao mesmo tempo, fazer o que dizemos? Marcos Bagno (2001, p. 13).

Neste capítulo, daremos destaque à revisão de literatura referente à temática da qual trata este trabalho e ao procedimento de análise documental, com o intuito de responder ao problema da pesquisa: Quais fatores da prática pedagógica do curso de Letras de Porto Nacional podem contribuir ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem de leitura e compreensão textual em turmas da 2.^a fase do Ensino Fundamental? Esta sessão se divide em duas partes: a revisão de literatura e as impressões da análise documental.

6.1 Revisão de literatura: em pauta a formação inicial de professores e os desafios da profissão

A intenção da pesquisa é apresentar um arcabouço contextual, teórico e metodológico distintos de outras pesquisas que envolvem a mesma temática. Pois, esta envolve a dinâmica do percurso de formação (universidade), que transita à profissionalidade docente (escola), em movimento recíproco e circular. No entanto, investigamos, apenas, a prática pedagógica de a formação inicial de professores de LP do Curso de Letras da UFT de Porto Nacional na perspectiva da LA e do pensamento complexo.

A revisão de literatura foi estruturada a partir da investigação nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponíveis online. Durante esse procedimento, percebemos que a epistemologia de Morin, subsidiou inúmeras pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Ao seguirmos este roteiro, foi possível observar que o interesse por embasamentos teóricos e metodológicos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade se concentram em temáticas acerca do letramento e da criatividade. Em relação às produções direcionadas à formação docente de LP e à Linguística Aplicada (LA), tem-se um reduzido número de produções, bem como sobre a articulação entre ambas. São encontrados artigos, no entanto, sem fontes expressivas.

Nesse sentido, constatamos que há muitas publicações sobre as categorias presentes nos tópicos temáticos desta pesquisa, contudo, não evidenciamos semelhanças em dissertações e teses pesquisadas (repositório da CAPES nem no da UFT), que estabeleçam relações entre a LA e o pensamento complexo com enfoque nas práticas pedagógicas da graduação de Letras/LP.

Diante do exposto, apresentamos mobilidade temática que se estende, recursivamente, desde a formação acadêmica, aos seus reflexos no Ensino Fundamental, com enfoque à prática pedagógica dos(as) docentes formadores(as).

A formação docente universitária traz em seu histórico, desafios e dificuldades. Há uma tendência de ensinar de acordo as instruções recebidas na formação inicial. Entretanto, como apresentar práticas pedagógicas adequadas se no contexto de formação, os formadores não receberam os saberes pertinentes para isso? Este questionamento se respalda nas evidências que a literatura desta especificidade aponta.

Sendo assim, como os docentes da educação superior poderiam ofertar o que a academia não lhes proporcionou? Seria possível entregar o que não se possui? Como ensinar métodos, técnicas de didática, quando estes têm sido negligenciados no processo formativo?

A formação do professor para atuar na educação básica sempre esteve presente nas discussões e nas políticas públicas. Entretanto, sem técnicas pedagógicas da docência, é possível ensinar satisfatoriamente? É válido afirmar que os docentes motivados possam ensinar bem, a partir das experiências vivenciadas da prática.

Estamos a contemplar um contexto em que muitos professores formadores(as) não receberam instruções pedagógicas, que instruem/instruíram os licenciandos/licenciados conforme aprenderam com seus professores(as). Este fato, permite que os docentes da educação básica reproduzam, também essas práticas pedagógicas de seu contexto formativo.

Como apontam Cortesão (2000); Cunha (2006); Severino (2004, 2008) e Gil (2018) os próprios estudiosos e docentes da área de educação superior afirmam que os professores do ensino superior ensinam da mesma forma que foram ensinados. Muitos educadores participam de programas de estudos ao nível de pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado que os ajudam a melhorar suas técnicas de ensino. Contudo, nem sempre há disciplinas pedagógicas exclusivas para isso nos currículos.

A responsabilidade pode recair sobre o sistema educacional e sobre as políticas públicas que não contemplam orientações adequadas aos fins a que se propõem. Porém, principalmente sobre os próprios formadores(as) que conhecem as deficiências de ensino e de aprendizagem, mas seguem sem manifestar insatisfação e realizando o seu ofício de transferência de conhecimento.

A tese de doutorado de Valter Soares de Guimarães, defendida em 2001, que deu origem ao livro “Formação de professores, saberes, identidade e profissão”, publicado no ano de 2004, enfatiza sua pesquisa realizada nos cursos de formação inicial de professores de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nessa obra, o autor ressaltou a situação em que se encontravam tais cursos em 1999.

Nesse itinerante, Guimarães (2004), chegou à conclusão de que os problemas da formação do professor, como ele próprio afirma, é “uma das pedras de toque para a melhoria da profissionalidade e da profissionalização, que permanecem inalterados, pelo menos nas duas últimas décadas”. O pesquisador chegou a esta constatação e reconhece que essa realidade requer urgência no debate e na busca de práticas formativas efetivas e coerentes, citando obras que naquela época discutiam o assunto, a saber (Gatti, 1997; Candau, 1997; Libâneo, 2000; Sampaio 2003 apud Guimarães, 2004, p. 30).

Guimarães, como outros autores mencionados, aqui, faz referência aos saberes profissionais e cita Gauthier (1998) para ressaltar uma das posições em relação aos saberes que delineiam a profissionalidade docente ao reformar pensamentos impregnados e aludidos por Cunha (2006) e por Severino (2008) que se traduzem na crença de que “basta saber o conteúdo para ensinar bem”, ou “quem sabe fazer sabe ensinar”; “ter jeito, vocação, paciência”, de que “aprende-se na experiência docente”, entre outros.

Segundo Guimarães (2004), este senso comum é bastante recorrente no meio acadêmico, negando assim, uma base de conhecimentos para o exercício da docência, tirando a possibilidade da profissionalização. Assim, compreendemos que a profissionalização se adquire mediante a qualificação iniciada na graduação. Isto nos conscientiza de que a docência não é uma atividade sem conhecimento.

Um fato interessante é que ao olharmos para a questão tempo e espaço, que marca a publicação de Guimarães (2004) e a entrevista de Gatti (2016), doze anos depois nos mostra que o panorama da formação dos professores continua igual. Nisso, o entendimento parece se sustentar, quando a autora declara que as faculdades e universidades não instrumentalizam os futuros docentes para profissão de ensinar. Ou seja, continuam a assegurar a falta de rigor para a aquisição do conhecimento necessário a uma boa condução e aplicação dos saberes teóricos e práticos na escola. A ênfase de Gatti é sobre a disciplina de Estágio Supervisionado que representa a ação da prática docente ainda na formação para bem preparar os graduandos para a profissão.

O professor Marcos Bagno, da Universidade de Brasília (UnB), nos fala diretamente em um artigo de opinião intitulado “A catástrofe dos cursos de Letras” (2008), sobre a situação preocupante dos cursos que formam professores(as). Inclusive, o texto em questão foi material de referência para o artigo científico “Formação docente de Língua Portuguesa: um texto em análise discursiva”, escrito pelas docentes licenciadas em Letras Vernáculas, Tainá Almeida, Lucia Gracia Ferreira e Lucimar Gracia Ferreira, publicado na Revista de Letras – Fólio em 2020.

Nesse artigo, o docente da UnB, expressa uma crítica rigorosa à educação brasileira, abrangendo a Educação Básica e o Ensino Superior, mas direcionado, especificamente, a formação de professores(as) de LP (curso de Letras). Vale destacar o lugar de fala do professor, bem como o contexto histórico daquele momento. Em 2008, o Plano Nacional de Educação (PNE) se encontrava no oitavo ano de vigência. O autor é bastante claro e rígido em seu discurso. E em seu argumento de autoridade deixa evidente que o sistema educacional brasileiro, permanecia aquém do esperável, todavia, em sua denúncia, traz sugestões que se acatadas poderiam emergir perspectivas de melhoria.

O ponto de vista em foco poderia ser justificado com menos impacto de perplexidade no ano posterior a escrita deste texto, pois houve um crescimento acentuado na quantidade de programa de formação e de instituições e cursos superiores na modalidade Educação à Distância (EaD). Este fato que nos provoca indagação nem precisa de argumento (des)favorável. Basta se pensar na formação presencial que apresenta suas dificuldades, desafios e mazelas, certamente, na formação EaD, os problemas são os mesmos com mais intensidade.

O número de programas cresceu devido à promoção da “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício, com pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (Brasil, 2009, p. 06). Houve uma grande procura por parte de professores(as) ainda, sem graduação, fato que levantou

questionamento, na época, sobre os prazos e ofertas desses cursos, bem como a preocupação no que dizia respeito à qualidade das licenciaturas oferecidas no ensino superior.

Esses fatores piorariam a situação exposta por Bagno, na qual foi bem enfático em dizer que “A formação dos professores de português, hoje, no Brasil, é uma catástrofe”. O autor aponta que a EB também é crítica, pois, segundo ele, “vêm, quase todos, do ensino público, essa tragédia ecológica brasileira, muito pior que as queimadas na Amazônia” (Bagno, 2008 apud Almeida; Ferreira; Ferreira, 2020, p. 1.233).

A partir desse período, o autor destaca que o professor universitário fecha os olhos para a situação do ensino público e descarrega sobre os estudantes, já no primeiro semestre, “teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, e textos de literatura clássica”, que para eles mais parecem uma língua estrangeira. “E assim vamos nos iludindo e iludindo os estudantes” (Bagno 2008 apud Almeida; Ferreira; Ferreira, 2020, p. 1.233). Isto é, os docentes seguem enganando a si próprios e aos alunos.

Cunha (2006) e Gil (2018) reforçam que os professores(as) da educação superior por não terem recebido preparação pedagógica para ensinar, reproduzem o conhecimento da mesma maneira que aprenderam. Esses pontos de vista nos dão a impressão de que o professor, apenas, transfere o que aprendeu na academia e nos processos heteroformativos no decorrer de sua prática profissional. Assim, parece um ofício mecânico, sem vida, sem alma, sem encanto. Dessa forma, contraria o que disse Freire (1996, p. 47) que ensinar não é transferir conhecimento, mas cabe ao docente propiciar o ambiente, o terreno para que os discentes sejam produtores, protagonistas de seu aprendizado.

Dessa forma, devemos ter consciência de que a prática educativa deve ser feita com compromisso ético, pois é de nossa responsabilidade a formação integral de um indivíduo para o exercício da cidadania e para a compreensão humana. Para tanto, é necessário ter criatividade, estética, da qual Paulo Freire nos fala e nos emociona. E, certamente, todos os requisitos necessários com relação aos saberes da prática educativa que se encontra em sua obra “Pedagogia da autonomia”, que representa um guia completo para o docente que queira exercitar uma pedagogia sedimentada nos princípios éticos, no respeito à dignidade e na autonomia discente.

Sendo assim, é preciso que aqueles(as) que buscam trilhar pelos caminhos da profissão docente sejam leitores, pesquisadores, profissionais versáteis e que exerçam uma postura transdisciplinar. Nesse sentido, Japiassu (2006) disse que, “o professor que não cresce, não estuda, não se questiona e não pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se, mesmo no início da carreira. Porque já é portador de paralisia intelectual ou de esclerose precoce”

(Japiassu, 2006, p. 49). Dessa forma, o estudioso ressalta seu entendimento sobre o comprometimento ético que todo profissional docente deve ou deveria ter. Quando lhe falta esse compromisso é provável que houve falha no percurso de formação.

Com a intenção de encontrar na literatura escrita, produções científicas sobre a temática abordada, pesquisamos no repositório de Teses, Dissertações e TCCs da UFT, bem como no acervo impresso e encadernado da biblioteca da UFT de Porto Nacional, fontes relacionadas ao tema desta pesquisa, contudo, não foram encontradas. Todavia, como o assunto levantado permeia a área da leitura na disciplina de LP, decidimos destacar dois Trabalhos de Conclusão de Curso de acadêmicas de Letras, que tratam sobre esta vertente, ambos do ano de 2017. Segue quadro abaixo:

Quadro 8 – TCC de Licenciadas em Letras em 2017.

LICENCIADAS EM LETRAS	TÍTULO DO TCC	OBJETIVO	RESULTADOS
LAIANE CRISTINY GOMES DA SILVA	Estratégias de leitura no Ensino Fundamental II: Representações de professores de LP.	Investigar as representações dos professores acerca de uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente.	Foi constatado que há uma predominância da utilização de estratégias de leitura antes e durante, mas de modo não eficiente, bem como um modelo ascendente mediando as práticas dos professores (foco no texto); ver a necessidade de programas de formação de professores que efetivem a relação teoria e prática para o ensino e aprendizagem da leitura.
ANA LÚCIA FERREIRA CAMPOS	Concepções de leitura e o desenvolvimento do leitor proficiente: representações de professores do Ensino Fundamental II	Analisar as concepções de leitura utilizadas por professores do Ensino Fundamental II e suas implicações no desenvolvimento do leitor proficiente.	Notou-se indícios de favorecimento para a formação de leitor pela leitura. Mas as práticas pedagógicas para o ensino de leitura ainda estão aquém do esperado. Mostraram-se uma perspectiva de reprodução, repetição destituídas de reflexão crítica (na maioria das vezes).

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Apesar de não serem fundamentados pela LA, nem pelo pensamento complexo, ambos trabalhos retratam situações que envolvem a leitura, o leitor e as estratégias que o professor utiliza para formar leitores(as) na escola de modo a dar conta das exigências de letramento do mundo atual. Como o nosso problema, também, partiu da dificuldade da compreensão da leitura e interpretação textual na escola de EB. Entendemos que o ponto central desta tese e das monografias são os mesmos: a leitura escolar, embora apresentem diferentes perspectivas de

análises teóricas e metodológicas.

Ao levantarmos o problema recorrente da leitura e da interpretação textual comprovado pelos resultados das avaliações externas do SAEB e PISA, supomos que a formação inicial de professores(as) poderia ser uma das causas do fracasso escolar na 2ª fase do EF. De outro modo, a nossa suposição era de que a Licenciatura em Letras/LP não fosse suficiente para oferecer uma base formativa aos novos professores(as).

Logo, diante das comprovações teóricas e empíricas de muitos estudiosos deste contexto, pudemos constatar que a formação inicial ainda não alcançou os requisitos pertinentes para se dizer que está num nível bom. Por outro lado, inferimos por todo o material levantado pelas técnicas da pesquisa que integram esta tese, tampouco os problemas são derivados da prática pedagógica dos docentes da formação inicial. Entretanto, é importante salientar que muitos outros fatores impedem o sucesso do ensino nas escolas públicas, a nosso ver a pobreza seja o principal fator e dela deriva outros tantos problemas extraescolares que desfavorecem o ensino e a aprendizagem na escola.

A tese de Adriana Fischer com título — *A construção de letramento na esfera acadêmica* — aborda a problemática do discurso da crise ou do déficit de letramento de alunos ingressos no Ensino Superior, de modo generalizado. A afirmação: os alunos não sabem ler nem escrever (Soares, 2002a) é comum. O discente da EB apresenta dificuldades em leitura e interpretação de texto e, assim adentram no Ensino Superior com os déficits de aprendizagem advindos da escolaridade anterior.

Esse círculo vicioso, onde a escola não consegue promover o letramento pertinente para sua modalidade de ensino na EB, faz com que os ingressos da Educação Superior apresentem as deficiências de uma escolaridade frágil. Entretanto, esta situação não é nova, segundo Fischer (2007) há décadas, ela já lidava com estes déficits. E essa mesma situação foi apontada por Guimarães (2004), em sua tese, por Bagno (2008), no artigo citado que causou controvérsias e por Gatti (2016).

Ressaltamos, conforme apontado acima, que no final do século XX e início do século XXI, o cenário de formação nas universidades e do ensino nas escolas públicas que já não eram favoráveis, dadas às dificuldades e carências dos cursos de formação de professores para a EB, agora, estamos cientes de que a situação se agravou ainda mais desde a pandemia da covid-19.

De fato, nunca faltaram problemas e desafios no campo da educação, mas a pandemia 2020-2021 que provocou isolamento social, com a suspensão das aulas nas universidades e escolas se exacerbaram. Em meio à situação geral causada pela crise sanitária, os egressos concluíram os cursos sem cumprir a carga horária estabelecida para o Estágio Supervisionado

e na Educação Básica, os estudantes passaram para o ano subsequente sem desenvolverem as habilidades prescritas no currículo.

As instituições que compõem todo o sistema educacional estão, atualmente, em estado de desordem, no entanto, essa situação é de algum modo, necessária para se conseguir a ordem que virá depois. Não nos esquecendo de que na ótica do pensamento complexo o estado de ordem e desordem são contínuos e complementares. Os processos de auto-organização são responsáveis por estabelecer harmonia entre opostos complementares.

Sobre a projeção do PPC, no que diz respeito a relação teoria e prática dos docentes de Letras no contexto pesquisado, sinaliza, de forma enfática, que a metodologia deverá substanciar a ação da prática pedagógica na formação inicial é a interdisciplinar, que provavelmente se estenderá a profissionalidade na EB, especificamente na 2ª fase do EF, uma vez que prioriza as ligações indivisíveis de ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, percebemos o crescimento e as inovações científicas que impulsionam as pesquisas acadêmicas, materiais relevantes para a prática pedagógica. Entretanto, os currículos das licenciaturas ainda carecem de um embasamento teórico, epistemológico e metodológico mais definidos, ou seja, poderiam apresentar uma definição mais clara e detalhada dos campos científicos que nutrem o fazer docente durante o processo de formação inicial nas IES, dada a impossibilidade de se enveredar por apenas uma perspectiva teórica.

6.2 A formação de professores(as) em documento oficial – PPC de Letras

A formação inicial de professores(as) obedece às diretrizes inscritas nos documentos oficiais que regulamentam o funcionamento de cursos de licenciaturas para formação de profissionais da Educação. Sendo assim, começaremos a análise das regulamentações que orientam as práticas pedagógicas de professores(as).

Nesse estudo, o foco é a Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Câmpus de Porto Nacional, tendo a prática educacional docentes como objeto de estudo e análise com uma perspectiva que parte da formação inicial (universidade) à prática docente (na escola).

As ações administrativas e pedagógicas do Câmpus de Porto Nacional seguem as regulamentações do PPC (2018), que estrutura o Curso de Letras, conforme as diretrizes regulamentares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as normas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O documento em foco está pautado, em especial na:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como na Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de formação pedagógica e formação continuada, além de considerar as recomendações constantes dos parâmetros e referenciais curriculares para a Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação (PPC, 2018, p. 30).

É importante salientar que o PPC em vigência foi aprovado pela Resolução Consepe nº 34 em 29 de junho de 2018 com implantação no ano seguinte, 2019. Mas sua publicação ocorreu em 10/12/2021. Esse fator, provavelmente, justifique o pouco conhecimento por parte de docentes e discentes do Câmpus pesquisado sobre o grande diferencial que o PPC de Letras/Português apresenta, principalmente sobre o componente Prática como Componente Curricular (PCC), que busca corrigir a dissociação entre teoria e prática. Outro fator que contribuiu para esse desconhecimento foi a brusca interrupção que a pandemia da covid-19 provocou nas atividades da instituição em foco.

E também porque a migração para esta “nova matriz curricular aconteceu somente para os alunos que cursaram até o quarto semestre. Excepcionalmente, alunos após o 5º período poderiam migrar para a nova matriz curricular, caso desejassem” (PPC, 2018, p. 45). Sendo assim, os(as) estudantes que estavam nos 5º, 6º, 7º e 8º que quisessem fazer a mudança de matriz. Essas situações justificam o motivo de grande parte da comunidade universitária não saber o que o PPC atual trouxe de inovações que geram grandes expectativas às docentes formadoras.

No PPC de Letras em análise há uma indicação superficial da epistemologia metodológica transdisciplinar que juntamente com a interdisciplinaridade poderão embasar as práticas didático-pedagógicas dos docentes universitários. Nesse documento a grande ênfase é dada à metodologia interdisciplinar sem deixar de apontar outras tendências científicas que devem embasar a prática pedagógica dos(as) docentes formadores(as) quando esclarece que,

O Curso de Licenciatura em Letras alinhava-se a uma nova perspectiva epistemológica, pedagógica, tecnológica e social, com habilitações distintas a partir do terceiro semestre sobrepondo-se qualitativamente por meio de matrizes definidas por componentes curriculares flexíveis, entrelaçados de forma dialógica, transversal, inter e transdisciplinar (PPC, 2018, p. 16)

Entretanto, dada a visão otimista que as docentes demonstram com o novo PPC (reformulado em 2018), elencamos algumas sinalizações que reforça essa confiança na melhora do processo de formação de professores(as) de Letras – LP, que segundo as previsões estão

próximas. A readequação desse documento segue as prerrogativas da Resolução n.º 02, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de formação pedagógica e formação continuada. Além disso, devemos considerar as recomendações constantes dos parâmetros e referenciais curriculares para a Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação (PPC, 2018, p. 30).

As mudanças no campo da educação são lentas. As orientações curriculares levam tempo para serem implementadas. Servem de exemplo as Diretrizes Curriculares Nacional de 2015 a serem integradas aos currículos universitários e escolares, pois o PPC (vigente) do curso de Licenciatura em Letras da UFT de Porto Nacional – TO., teve sua elaboração concluída somente no ano de 2018, depois de três anos das indicações das DCNs. Após quatro anos (2019) aconteceu sua implementação. Na sequência, que levou anos, ocorreu a publicação e a divulgação em dezembro de 2021. Diante do exposto, evidenciamos que os ajustes no currículo da educação escolar demoram tanto que, muitas vezes, outras modificações são regulamentadas sem que se tenha colocado em prática as anteriores. Esses entraves prejudicam a implementação das políticas públicas, porque muitas vezes não há tempo para se fazer uma avaliação exata que indique os avanços que a matriz curricular proporcionou ao ensino e a aprendizagem na escola ou na universidade, considerando que os resultados educacionais ocorrem a longo prazo.

Para ressaltar pontos que podem promover a articulação teoria e prática do atual PPC de Letras trazemos uma fala de um professor do curso, indicado por uma professora formadora que afirmou não compreender suficientemente a Prática como Componente Curricular (PCC) de Letras. Esse professor declarou:

A gente tem uma Prática como Componente Curricular (PCC) que é um componente. Durante os quatro (04) anos, tem uma realizada no 6º período. Aí, o aluno vai escolher dentre as ofertadas, cinco ou seis. Mas na verdade, sempre se tem ofertado duas. Aí, já são 75h e outras horas são diluídas em outros componentes curriculares em 15h ou 30h. Só que, agora, nós vamos ter que mudar várias coisas. Vai mudar o PPC porque a gente tem outra regulamentação. Já era para ter mudado este ano (2023), mas conseguimos mais um prazo. E essas coisas de PPC são muito chatas porque fica mudando toda hora. Mas você (pesquisadora) vai trabalhar com este vigente (2018). Então, é isso mesmo... (fala de professor do Câmpus sobre o PPC e a PCC, diário de campo, 2022).

À luz desse discurso, notamos que as mudanças regulatórias se sobrepõem. O atual PPC entrou em vigor em 2019, no final desse ano surgiu a pandemia causando o fechamento de escolas e universidade em 2020 e suspendeu as aulas deste Câmpus por dois anos. Nesse período a prática de estágio supervisionado foi suspensa. Nesse sentido, é importante destacar que o

PPC que está sendo outra vez reformulado, neste ano (2023) para atender a mais recente resolução do CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Este recente documento, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Isso reforça a constatação que as regulamentações curriculares se sobrepõem.

O documento curricular em vigor não é conhecido, ainda, por todos os interessados (docentes e estudantes). Sendo necessário a difusão do PPC para que estes se conscientizem da relevância dos componentes que fazem parte da matriz pedagógica para uma profissionalização mais leve e segura, principalmente no que se referem à PCC. Nesse sentido, indagamos um estudante que nos disse que as ofertas disciplinares para aquele semestre estavam esgotadas (agosto/2022) e embora não conhecendo os pormenores desse componente esperava cursá-la no ano em curso (2023), já que estaria no sexto período do Curso de Letras – LP.

Evidenciamos nas situações em foco, falhas no sistema educacional que precisam ser analisadas com o devido comprometimento dos envolvidos. Primeiramente, porque se trata da formação de pessoas com base numa visão de mundo, de sociedade, de desenvolvimento social incoerente com o contexto social do presente. Assim, compete às instâncias hierárquicas superiores tomarem as providências em tempo hábil para que os saberes que fundamentam os processos de escolarização não fiquem ultrapassados. O aluno e o docente estão já sobrecarregados com inúmeras tarefas cotidianas próprias de suas obrigações, portanto, não lhes cabe iniciativas específicas de gestores e coordenações.

Vale enfatizar que as professoras da área de linguagem do Câmpus universitário investigado creem que o PPC apresenta alterações com perspectivas favoráveis a uma formação inicial de professores(as) que lhes deem as condições necessárias para lidarem com as desarticulações da teoria e prática de forma competente, quando ingressarem, de imediato, no exercício profissional, pois a PCC teve sua carga horária ampliada de modo que perpassa todo o curso desde o 1º período justamente para resolver o problema que atrapalha o desempenho de professores(as) na EB.

Para amenizar a problemática em torno da teoria e prática, a PCC tem conteúdo distribuído em grande parte das disciplinas do curso com carga horária obrigatória, tendo planejamento e estratégias, previamente definidos na PPC. Esse componente se configura de forma multidisciplinar porque se desenvolverá em várias disciplinas, porém a orientação do documento é que essa prática seja trabalhada de maneira interdisciplinar.

O processo operacional da PCC visa garantir uma formação teórica prática dos futuros

docentes capaz de desenvolver com êxito o fazer pedagógico na EB. Para tanto, o exercício da reflexão sobre a prática educativa deverá ser constante. Isso exige do jovem professor análise, estudo e organização de seus saberes que se ressignificam e se ampliam no constante movimento de teoria e prática que se retroalimentam, mutuamente, e processam novos conhecimentos que se desdobram em inovações de teorias e de práticas. Abaixo, o quadro das disciplinas contempladas pela PCC (PPC, 2018).

Quadro 09 – PCC diluídas em componentes curriculares

PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CH	Prática como Componente Curricular (PCC)	CH
1º	Princípios e Fundamentos dos Estudos da Linguagem	60h	Observação e análise, à luz das teorias da Linguagem, de aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas e/ou particulares, com o objetivo de compreender as concepções de linguagem que orientam o ensino de Língua Materna.	15h
	Estratégias de Leitura em Língua Inglesa	60h	Leitura em Língua Inglesa na Educação, com abordagens no gênero informativo.	15h
	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	60h	Reflexão e discussões propositivas para o trabalho com leitura e produção de textos acadêmicos desde o ensino médio.	15h
	Introdução aos Estudos Literários	60h	Produção de reflexão em seminários ou proposta de atividade a respeito do ensino de literatura no Ensino Básico.	15h
2º	História da Educação	60h	A Ontologia do ser Docente e as relações estabelecidas com a Escola na sociedade de classes.	15h
	Sociologia da Educação	60h	Análise de filmes com ênfase em aspectos educacionais e sociológicos. Atividades de observação nas escolas a fim de perceber: 1) a formação e existência de grupos específicos que compõem a dinâmica das formas de sociabilidade próprias do espaço escolar; 2) a percepção e a organização do tempo no espaço escolar.	15h
	Leitura e Introdução à Produção Textual em Língua Inglesa	60h	Produção textual em contextos de ensino.	15h
	Norma Linguística	60h	Resenhas, exercícios, seminários e trabalhos de pesquisa voltados ao domínio e à preparação do ensino escolar da norma linguística.	15h
3º	Política, Legislação e Organização da Educação Básica	60h	Acompanhar as sessões da Câmara Municipal, com vista a compreender como são constituídas as leis da educação, à compreensão do funcionamento do Legislativo Municipal. Visa conhecer as esferas estadual e federal, na impossibilidade de participar presencialmente as mídias apresentadas pelas TVS Câmara e Senado Federal, serão utilizadas como recursos.	15h
	Estudos de Poesia Portuguesa	60h	Pesquisas bibliográficas; leituras; análise de textos, pinturas, músicas e filmes; seminários	15h
	Morfologia do Português	60h	Observação e análise, à luz da concepção de linguagem como processo de interação, de livros	15h

4º			didáticos de Língua Portuguesa utilizados em escolas públicas e/ou particulares, com o objetivo de compreender as concepções de linguagem que permeiam o ensino das classes gramaticais no referido material, bem como suas implicações.	
	Literatura Brasileira e Identidade Nacional	60h	Elaborar sequências didáticas para aplicação em turmas do Ensino Médio, discutindo as temáticas presentes nas obras escolhidas.	15h
	Didática	60h	O Projeto Político Pedagógico da Escola e a Sala de Aula.	15h
5º	Literatura Infanto-juvenil	60h	Elaborar sequências didáticas para aplicação em turmas do Ensino Fundamental II.	15h
	Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa	60h	Elaboração e aplicação (em escola pública ou privada) de uma proposta didática para o ensino de leitura e/ou da escrita à luz da concepção de Linguagem como Interação. O objetivo da referida atividade é possibilitar que os acadêmicos reflitam sobre a formação do leitor crítico e reflexivo frente às demandas sociais.	15h
	Psicologia da Educação I	60h	Pesquisa-ação sobre a influência das concepções de Psicologia da Educação nas crenças dos alunos do primeiro período sobre ensino-aprendizagem.	15h
	Sintaxe: Princípios e Fundamentos de Análise	60h	Observação e análise, à luz da concepção de linguagem como processo de interação, de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados em escolas públicas e/ou particulares, com o objetivo de compreender as concepções de linguagem que permeiam o ensino das classes gramaticais no referido material, bem como suas implicações.	15h
6º	Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	60h	Pesquisas bibliográficas; leituras; análise de textos, pinturas, músicas e filmes; seminários.	15h
	Literatura Brasileira: Moderna e Contemporânea	60h	Elaborar sequências didáticas para aplicação em turmas do Ensino Médio, discutindo as temáticas presentes nas obras escolhidas; observando as estratégias ficcionais e a presença de rupturas estéticas e reflexões ideológicas existentes na Literatura Brasileira Moderna e a Contemporânea.	15h
	Semântica	60h	Investigação analítica de textos circulantes no ambiente escolar: livros, cartazes, exercícios etc., a partir dos instrumentos ofertados pelas teorias semânticas. O ambiente no qual se dará a prática de aplicação das noções estudadas em Semântica é onde os discentes realizam seus estágios supervisionados, ou seja, os acadêmicos dispensarão aos materiais encontrados na escola um tratamento semântico, conforme as orientações do professor responsável pela disciplina. As informações e demais dados obtidos nesta prática serão compartilhados tanto em sala de aula quanto em rodas de conversa, com os objetivos de fortalecer a relação interdisciplinar; de aplicar a teoria no cotidiano no qual os alunos estão integrados e para o qual o curso se volta e, por fim, consolidar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Semântica.	15h
	Análise do Discurso	60h	Observação e exame, à luz da Análise do Discurso, de textos multimodais circulantes no ambiente escolar: livros, filmes, exercícios etc. O ambiente para esse emprego estende-se ao universo no qual os discentes realizam seus estágios supervisionados,	15h

7º			visando pesquisar as redes discursivas presentes na escolarização dos cidadãos e, conseqüentemente, permitir aos educandos desta disciplina lhes antever suas implicações para que, assim, suas respectivas atividades docentes tenham a real eficácia pretendida por um ensino efetivamente crítico cujo impacto possa ser sentido no interior do meio social.	
	Fundamentos da Educação Inclusiva	60h	Na escola a educação inclusiva para: deficientes visuais, auditivos, intelectuais, físicos e múltiplos; para pessoas com síndrome de Down e outras síndromes; para pessoas com altas habilidades e superdotados; e para pessoas com transtornos globais de desenvolvimento.	15h
	Sociodialetolegia	60h	Análise dos conteúdos voltados à variação linguística presente nos livros didáticos das escolas públicas. -Coleta de dados dialetais junto à comunidade de fala, com o intuito de se conhecer variantes de natureza fonético-fonológica, semântico-lexical e morfossintática; -Análise desse material com o intuito de se propor conteúdos didáticos voltados ao alunado tocaninense e à norma local.	15h
8º	Literatura da Identidades Periféricas	60h	Elaboração de sequências didáticas para aplicação de oficinas no ensino fundamental maior e ensino médio, contemplando discussões de textos literários sobre a diversidade étnica, sociocultural e direitos humanos.	15h
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	60h	Aprender Libras como instrumento necessário para atuar no ensino de pessoas surdas ou com baixa audição.	15h
	Tópicos em Linguística Contemporânea	60h	A ser definida de acordo com o enfoque teórico metodológico adotado no componente pelo(a) docente que for ministrá-lo; ênfase na prática do(a) futuro(a) pesquisador(a) docente.	15h

Fonte: Autora (2023) - Adaptação do PPC de Letras/2018.

Diante do exposto, compreendemos que a PCC inserida nesses diversos componentes curriculares, que lhes conferem ampliação de carga horária, visa preparar melhor os docentes no campo teórico e nos precedentes para a prática pedagógica. Considerando que o componente enfatizado é articulado intrinsecamente com o estágio supervisionado e com as atividades acadêmicas do curso, portanto, do modo como se apresenta amplia as possibilidades de conseguir êxito para a finalidade que propõe, que é desfazer os empecilhos que impede a fruição plena da articulação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Vale dizer que a PCC conta com carga horária de 75h nos componentes que integram as Práticas Interdisciplinares, segundo o PPC (2018),

As Práticas Interdisciplinares serão compostas por quatro temáticas condizentes com os objetivos do curso e o perfil do corpo docente e discente: Estratégias de Aprendizagem e Avaliação; Produção e Análise de Material Didático Sobre Literatura Tocantinense; Linguagem, Educação e Diversidade Cultural; Artes, Cultura e

Sociedade; Políticas Educacionais e a Prática de Sala de Aula. A cada semestre, o Colegiado escolherá três dessas temáticas para ofertar. [...] O aluno tem a obrigatoriedade de cumprir 75 horas nessa modalidade, podendo frequentar mais de uma prática interdisciplinar, desde que apenas uma por semestre (PPC, 2018, p. 37).

O fator mais importante para qual iremos concentrar esforços é na análise de como acontece a articulação entre a orientação curricular e a prática pedagógica na universidade. Para tanto, tomamos conhecimento do documento guia, ou seja, o PPC do curso de Letras já contendo as recomendações das DCNs de 2015. As leituras e observações de ambos os documentos nos conduzem a reconhecermos a consonância do PPC com DCNs/2015 cujas orientações quanto a PCC já estão em vigor desde 2019.

É importante informar que a PCC não foi inserida no PPC de 2009 da universidade pesquisada. Esse fator demonstra desacordo desse documento com as diretrizes que regulamentaram as formações de professores(as) no Brasil a partir dos anos subsequentes as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, do Conselho Nacional de Educação que introduziram a Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos de cursos superiores no país. Diante disso, percebemos que a ausência desse componente no processo de formação de professores(as) da EB nos anos de 2009 a 2018, período de vigência do PPC anterior, provavelmente, tenha desfavorecido a atuação do docente de LP, especialmente nos anos finais do EF. Mas vale salientar que a PCC foi incorporada e efetivada no currículo a partir de 2019 no Curso de Letras/LP de turmas do 1º ao 4º período conforme rege as DCNs reformuladas e ampliadas dezesseis (16) anos depois de sua implantação.

Neste documento atual (PPC), “a prática como componente curricular perpassa todo o curso de Letras, desde o primeiro período. Ela faz parte de componentes curriculares do curso, com carga horária de 15 horas” (PPC, 2018, p. 35). E a IES não fez o esclarecimento dessa condição, portanto, são fatores que a grande maioria dos estudantes do curso desconhecem, bem como parte do corpo docente como dados da pesquisa em foco já sinalizou em alguns momentos na tese.

Nesse sentido, a nossa atenção específica foi direcionada ao currículo institucional e a prática pedagógica de docentes formadores(as). Foram quarenta (48) horas dedicadas ao procedimento de observação, no qual foi possível percebermos situações no contexto da prática pedagógica em sala de aula nas quais houve indicação de convergência, outras vezes nem tanto. Mas, é válido destacar que em alguns momentos a prática pedagógica se mostrou um passo à frente das diretrizes estabelecidas, no que diz respeito a teoria interdisciplinar, quando se confronta o que recomenda o documento e a prática docente evidenciada.

Vale enfatizar que a universidade se encontrava em processo de ensino híbrido (no período da pesquisa *in loco*), alternando aulas presenciais e remotas (à distância), em configuração *online*. O que nos impossibilitou de ampliar as observações em disciplinas oriundas das especificidades da LP, posto que muitos docentes não responderam a solicitação de permissão para a participação nas aulas online. Dos seis pedidos encaminhados, apenas, dois foram aceitos pelas formadoras. Uma das dificuldades que encontramos nesta caminhada final foi a indisposição da maioria dos formadores em colaborar com a pesquisa.

Para dar andamento à proposta desse capítulo, julgamos pertinente elaborar um levantamento das principais atribuições do professor formador, no que diz respeito à sua prática docente em pertinência com o PPC. Para tanto, apresentaremos notas do diário de campo, de maneira a destacar as articulações apreendidas. É importante dizer que o nosso olhar, talvez, não tenha captado todas as evidências, mas algumas, certamente, não ficaram ocultas ao crivo de nossa visão.

Salientamos, em primeiro lugar, a importância do PPC de Letras, pois este documento descreve as nuances da IES em sua totalidade, incluindo a organização administrativa e pedagógica. Dessa maneira, é um documento longo que começa com o histórico do Câmpus e termina enfatizando o espaço físico e suas instalações. Nossa análise se concentrará na organização didático-pedagógica e na organização curricular.

No que diz respeito ao documento em enfatizado, é interessante salientarmos as tendências conceituais que embasam o projeto pedagógico da instituição, no qual se direciona “o processo de fortalecimento de uma sociedade mais justa, humana e igualitária” (PPC, 2018, p. 26). A primeira tendência se refere à aprendizagem significativa que deve orientar o ensino superior para a atuação profissional. Assim, teremos ciência de que as aprendizagens têm o objetivo de formar o profissional para exercer sua profissionalidade com uma qualificação à altura dos objetivos previstos.

Nesse sentido, uma das acadêmicas do curso compartilhou com os colegas e professora que havia sido convidada para lecionar numa escola de Educação Infantil expressando - “agora, estou na sala de aula, tive evolução! Como professora, terei a oportunidade de colocar em prática o que aprendi, aqui”. (Acadêmica do 8º período. Diário de campo (2022), dados da pesquisa). O intuito da inserção do discurso direto da futura professora é enfatizar que o aprendizado durante a formação inicial é colocado em prática no desempenho da profissão. Portanto, a prática pedagógica docente formadora fundamenta a práxis da EB. Logo, entendemos que ambos estão imbricados. Com o passar do tempo, vai-se agregando os saberes da experiência e assim prossegue a busca para complementar a identidade profissional, que

nunca será completa, pois somos seres humanos marcados pela incompletude como bem assegura o educador Paulo Freire (1996).

A segunda tendência que fundamenta o projeto pedagógico dá ênfase, O a interdisciplinaridade que se apresenta como uma necessidade efetiva para se pensar o mundo, a sociedade e o conhecimento na perspectiva da participação, da cidadania e dos processos decisivos coletivos. A ética e a política, a terceira tendência, sustentam as bases fundamentais da ação humana, tornando-se imprescindíveis nos projetos de formação.

A quarta tendência trata diretamente do ensino superior como um processo em que o aluno possa se desenvolver como sujeito protagonista de seu conhecimento, com uso de tecnologias e procedimentos adequados para que ele se torne sujeito de sua aprendizagem. Esse fator enfatiza a autoformação,

A última tendência dá ênfase à transformação do conhecimento em tecnologia de modo que seja acessível e passível de apropriação pela população. “Essas tendências são as verdadeiras questões a serem assumidas pela comunidade universitária em sua prática pedagógica, uma vez que qualquer discurso se efetiva, de fato, através da prática” (PPC, 2018, p. 26). Diante do exposto, evidenciamos que as tendências que embasam o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se concentra na aprendizagem, no protagonismo, na ética, na política, na conversão do conhecimento em tecnologias. Tudo isso, consiste em melhorar a condição humana da população pelo acesso e apropriação destes bens imateriais.

É válido destacar ainda, dois elementos que são retomados e reforçados no PPC: a interdisciplinaridade e o sujeito acadêmico como protagonista de sua aprendizagem, posto que as ações pedagógicas os colocam em destaques constantes. Fato este que demonstra coerência entre o que regulamenta o documento (PPC) e o que é realizado na prática pedagógica.

Mostrou-se claramente que a metodologia de trabalho interdisciplinar acompanha o fazer pedagógico dos professores(as), isso pode ver observado pelo recorte de uma transcrição de aula da disciplina intitulada de Práticas Interdisciplinares (Diário de campo, 2022), conforme declaração da professora numa aula *online*:

[...] - Quero dizer para vocês que, enquanto professoras e professores, vocês, eu e todos, vamos sempre ter que estudar muito! E estudar o que? Buscar que tipo de conhecimento? Eu vou fazer uma sugestão para vocês que ela não é restritiva, que vem, inclusive, a partir de minha vivência e da minha prática como professora, pesquisadora e como pessoa interessada em aprender para eu melhorar e aprender para ajudar outras pessoas. Aprenderem para si, melhorarem-se e fazerem um bom trabalho, enquanto professoras e professores [...] - Então, nós vamos precisar estar sempre de olho na ciência. Ciências em geral. Então, conhecimento que provém da biologia, da física, da medicina. Um segundo campo, é o da sociologia. Ela diz respeito a estruturação da sociedade, das relações sociais, humanas [...] - Vamos

pensar a respeito dos fatores históricos, culturais, políticos, econômicos que estão influenciando as nossas relações cotidianas. [...] A sociologia tem se interessado também pelos aspectos afetivos das relações humanas. [...] é a sociologia das emoções. [...] - Se na sociologia nós temos um braço que abarca o nível social, por outro lado, na outra asa, nós podemos fazer equilíbrio, nós podemos contar com a psicologia, que nos dar essa perspectiva de compreensão do indivíduo, de suas emoções [...] - Outro fator, que sugiro que fiquem sempre de olho na história. Por que a história? A ciência histórica? Porque ela nos dá a possibilidade e nos incentiva a está sempre de olho no nosso presente, mas também no passado porque essas duas coisas conversam entre si [...] (Professora de Práticas Interdisciplinares - Diário de campo, 2022).

De acordo com o discurso da docente, foi perceptível a presença da interdisciplinaridade. É possível dizer que ela superou e se adentrou ao campo transdisciplinar quando afirma que a sugestão parte da sua vivência, e sobre a aquisição do conhecimento para melhorar a vida do outro, pois entendemos que a interdisciplinaridade se atém ao campo científico disciplinar. A docente chama a atenção para os fatos históricos, culturais, econômicos e sociais para compreendermos as influências dessas áreas em nossas relações diárias.

Nesse sentido, há uma chamada para a religação de saberes que aciona o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Por esta razão e pela a análise do PPC constatamos o enfoque da prática pedagógica na interdisciplinaridade e nas ações docentes já se percebe a transdisciplinaridade pelo entrelaçamento das disciplinas com a diversidade cultural. Esse fator foi visível em todas as aulas observadas, exceto em uma de Sintaxe, que foi totalmente teórica e distante da realidade em que ingressarão os futuros docentes no âmbito da EB, pois se revelou sem conexão com o contexto da profissionalidade. Já que a metodologia empregada foi a tradicional de acordo com o pensamento moderno cartesiano.

Por outro lado, consideramos válida a metodologia na referida aula porque o conteúdo ministrado estava voltado especificamente para os saberes didático-pedagógicos que o professor de LP precisa possuir, ou seja, faz parte dos conhecimentos que constituem a base teórica de formação do profissional de LM. Esse fator justifica a descontextualização gramatical, uma vez que a temática não estava direcionada à prática pedagógica dos futuros professores(as) na EB. Ademais, por se tratar da educação superior e ainda mais sendo um curso de formação de professor de LP é comum e legítima a metodologia trabalhada.

Outro fator observado durante as aulas e que segue as orientações do PPC é o protagonismo do aluno. Isto foi demonstrado pelas escolhas metodológicas utilizadas nas aulas. Os conteúdos, geralmente, são apresentados pelos acadêmicos através de seminários, o que é importante para o desenvolvimento das habilidades que o futuro docente precisa possuir, também para aprimorar a oratória, vencer a timidez, apreender o conteúdo etc. Durante a atividade, o docente exerce sua função de mediador, imprescindível para intervir e orientar

adequadamente o processo de ensino e aprendizado.

Em relação à tese de Guimarães (2004), as práticas formativas mais destacadas pelos acadêmicos são os seminários. Segundo Veiga (1991), esse gênero textual oral, oportuniza a discussão da realidade. De acordo com a autora essa técnica de ensino “há alguns anos, vêm sendo largamente utilizadas (...) em substituição às aulas expositivas” (Veiga, 1991, p. 103 apud Guimarães, 2004, p. 83). É importante notar que a técnica tem relação com as práticas docentes dos futuros professores, servindo para aprimorar as habilidades de oralidade e compreensão dos objetos de conhecimento que fundamenta o ensino.

Para finalizar, esta parte da pesquisa, vale mencionar que evidenciamos um avanço bem mais significativo do que deixa entrever o PPC do curso no que se refere a metodologia transdisciplinar apontada superficialmente nesse documento, pois ela é visualizada na interação dos elementos que compõem a prática pedagógica dos(as) professores(as) com seus discentes, mediante os discursos e as atitudes procedimentais que deixam em evidência a perspectiva da complexidade, isto quer dizer que o pensamento complexo tão necessário ao entendimento da realidade já se faz presente na práxis formativa dos(as) novo(as) professores(as) principalmente, no que se refere a relação docente e discente sempre pautada pela amizade, afeto²⁷, admiração, respeito e compreensão. Sendo o(a) acadêmico(a) o centro do processo de ensino e de aprendizagem, bem como a ênfase dada a necessidade de se contextualizar os fenômenos ocorrentes que circundam os âmbitos locais e globais, pois as docentes reconhecem que esses fatos refletem no ensino e na aprendizagem das instâncias educativas.

Considerações finais do capítulo

O assunto discorrido neste capítulo se concentrou em duas vertentes, a primeira diz respeito à revisão de literatura que trata sobre a temática de formação inicial de professores(as) e os desafios dos contextos formativos sobre o exercício docente nas IES e seus reflexos na escola. A segunda vertente se refere ao estudo do PPC para análise do alinhamento da concepção teórico-metodológica citada nesse documento e a prática pedagógica docente no contexto de formação inicial de professor de Letras – LP.

²⁷O termo afeto é um elemento básico da afetividade humana, pois corresponde a um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (Codo & Gazzotti, 1999: 48-59).

7 CONTEXTUALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Considerações iniciais

“A forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e refazer se refazem. São porque estão sendo”.

Paulo Freire

Usando análises, documentos, observações e entrevistas com professores, comprovamos que “as práticas pedagógicas dos professores formadores, à luz da LA e do pensamento complexo, na formação inicial de professores de LP evidenciam fatores que contribuem e/ou implicam dificuldades de ensino, no processo de aprendizagem e de compreensão textual em turmas dos anos finais do EF”. Tendo em vista essa comprovação, discorreremos a seguir as impressões e implicações da ação pedagógica na formação inicial de professores(as) de LP e os possíveis reflexos que (des)favorecem o ensino e a aprendizagem de leitura na escola.

Nesta parte, concentramos o esforço, mediante as categorias de análises e o levantamento do corpus da investigação documental, da observação participante e das entrevistas com os professores(as), para responder à pergunta da tese: - **“As práticas pedagógicas dos(as) docentes formadores(as) do Curso de Letras/Língua Portuguesa evidenciam fatores que contribuem e/ou implicam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de compreensão textual em turmas dos anos finais do EF?”**.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para o papel. Após a transcrição de todas as respostas, os critérios de classificação para construção de temas e categorias de análises foram os objetos de referências mencionados nas respostas. Com base no material da entrevista foi possível obter mediante procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens conhecimentos relativos ao emissor e ao receptor dos discursos, considerando as condições de produção/recepção deles.

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias. (Gomes, 2007, p. 79).

De acordo com Bardin (1977, p. 114) a análise qualitativa “[...] recorre a indicadores não frequentes suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência),

pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. Um mesmo objeto de pesquisa pode ser analisado sob várias perspectivas diferentes. Por isso, o processo de análise resulta da sistematização das características de seus elementos.

Após o processo de descrição foi gerado um resumo para cada categoria para expressar todos os significados contidos nas diferentes unidades de análise. Logo, encontramos os núcleos de sentido que compõem a comunicação.

Quadro 9 – Temas e categorias de análises

TEMAS	CATEGORIAS DE ANÁLISES		
DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA	Preparação para o contexto (reinvenção profissional)	Desenvolvimento Intelectual (Formação contínua do professor)	Equilíbrio teoria prática (associar teoria à prática)
DIFICULDADES DESAFIOS	E Ensino básico precário (alunos)	Transformar o futuro professor em leitor.	Pouco tempo para a formação/jornada de trabalho associada aos estudos
IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DETERMINANTES	E Educação básica precária	Formação inicial precária	Ausência de atividades complementares e de currículo para a formação integral e humana.
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A APREENSÃO DOS SENTIDOS LINGUÍSTICOS	A metodologia das aulas na universidade como exemplo para os professores em formação	Textos relacionados à prática dos professores em formação.	Trabalho com temas emergentes
ELEMENTOS DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DIRECIONADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL	Produção de textos com foco na comunicação e não na gramática	Ensino da leitura de textos literários com foco no despertar pelo gosto da leitura e escrita	Foco nos significados da linguagem

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A entrevista deu ênfase a docentes que ministram disciplinas na área de línguas, especialmente, a LP, bem como as estratégias didáticas, pois acreditamos que elas poderiam responder de forma mais clara o que procuramos. Neste contexto, entrevistamos apenas professoras do curso de Letras. Para preservar a identidade das docentes formadoras, optamos por utilizar pseudônimos que caracterizam o profissional deste século XXI e, ao mesmo tempo são adjetivos que distinguem as epistemologias emergentes que substanciam esta tese. Ademais, esses heterônimos vêm reforçar a importância dos aspectos aludidos no contexto de formação de professores(as) de Letras e, também ressaltar o relevante papel das professoras formadoras no contexto do ensino universitário.

A seguir destacamos os principais aspectos investigados na pesquisa mediante a técnica de entrevista. Para tanto, extraímos apenas o essencial das temáticas abordadas, ou seja, fizemos um recorte nas falas das docentes entrevistadas²⁸ para possibilitar maior fluidez nesse processo, considerando que, muitas vezes, os discursos longos provocam o desinteresse do leitor. No entanto, recortamos só o dispensável, isto é, as ideias secundárias que não trarão prejuízos a compreensão da categoria em análise.

7.1 Aspectos investigados a partir da entrevista

7.1.1 Dicotomia entre teoria e prática

Questão 1 - A dicotomia teoria e prática é uma discussão recorrente na área educacional, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Como você, professor(a) formador(a) vê essa dualidade na formação inicial de professores(as) de língua(gem)?

Nesta categoria de análise, entendemos que as docentes participantes veem a dicotomia teoria e prática como um problema, mas é interessante notar que esse fator não faz parte de suas práticas pedagógicas. Elas, apenas, reconhecem isso como um problema e deixam entrever que há componentes curriculares mais propensos a teorização, bem como professores que tem essa dificuldade de trazer a prática para a teoria ou a teoria para prática.

É importante reconhecermos que na elaboração dessa primeira pergunta de pesquisa estávamos inscritos e constituídos na tão propalada perspectiva dicotômica entre teoria e prática. A força simbólica de certos discursos acaba por apagar uma tomada de posição teórica muito mais teórica. Essa força seguiu operando efeitos, também, no processo de entrevista, pois não reformulamos a pergunta. Por essa razão, os dados são aí gerados, com base nessa força simbólica. Assim, no processo de análise, reconhecemos essa indução.

Diante disso, justificamos que esta atitude não foi premeditada, somente depois de tudo concluído e formalizado, percebemos a incoerência. Contudo, sabemos que somos constituídas também pelas inquietudes e ações que nos afligem, assim, o eu professora e o eu pesquisadora resvalam em nosso discurso. É a força da tradição que nos constitui e sabemos o quanto é difícil dela se desvencilhar, pois é tão natural e consolidada que passa despercebida. Essa situação demonstra a evidência do nó górdio indicando a inseparabilidade do SER de seu CONHECER e do seu FAZER. Portanto, o nosso descuido é justificável.

²⁸As transcrições das respostas às questões da entrevista se encontram na íntegra no anexo II deste trabalho.

Professora Criativa²⁹:

Em relação a dicotomia teoria e prática, eu vejo assim, que nós enfrentamos um problema a esse respeito, pois os alunos, muitas vezes, têm a impressão de que quando eles entram na universidade, esta vai prepará-los, completamente, para os contextos de trabalho que eles possam vir a encontrar depois de formados. [...] Não vejo que seja possível, você, formar um professor de antemão para lidar com contextos tão complexos e tão variados como é uma sala de aula.

[...] eu considero que dentro de uma sala de aula você tem um mundo. Todo um ecossistema, [...].

[...] E não é nesse sentido de estudar teoria, não é ir buscar na teoria algo que já esteja pronto lá, que você precise só estudar aquilo o que já foi estudado para poder aplicar na sua prática. Não tem como nem tudo está escrito, às vezes, o que está escrito não condiz com sua realidade [...]

[...] Então, o professor precisa ter, na minha opinião, uma formação que o forme para a autonomia para que ele consiga se engajar em seu contexto de trabalho, no qual ele vai se formando professor de acordo com as demandas e questões locais, mas não que ele vai ter que buscar toda hora, algo na teoria, algo escrito para poder aplicar ali na sua prática porque também não existe.

[...] a teoria também é só mais uma prática. A gente vai pensar na teoria, o que é a teoria? A teoria é uma prática que foi descrita, uma prática que deu certo, foi descrita e virou teoria. Portanto, a prática do professor também poderia ser estudada e virar sua teoria.

[...] A teoria é só mais uma prática. Dessa forma, a prática é que é importante [...]

Professora Inovadora:

A principal dualidade diz respeito ao ensino e aprendizagem decorre da falta de leitura dos educandos [...]

Professora Unitas Multiplex:

[...] a questão da teoria em excesso sem vincular com prática a gente corre o risco de cair no verbalismo, como já dizia Paulo Freire. E a prática sem a teoria, a gente cai no ativismo. Isso é o que Paulo Freire afirma. [...] acredito que há uma tentativa pelas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em trazer as práticas interdisciplinares para formação de professores de linguagens que se pense que toda teoria está atrelada a alguma prática [...].

[...] para que o professor em sua formação inicial tenha uma consistente formação em relação aos conteúdos basilares para o exercício de sua profissão, é necessário que os professores formadores trabalhem na perspectiva de associar a teoria com a prática [...].

[...] infelizmente, nos cursos de licenciatura ainda visualizamos uma resistência muito forte em trazer a prática para a teoria [...].

[...] visualizamos componentes curriculares que são altamente marcados pela teorização que vira mero verbalismo que os discentes não conseguem estabelecer um vínculo daquele conteúdo com a prática e com o exercício da sua profissão [...].

Professora Transdisciplinar:

²⁹A referida docente ministra aula de Língua Inglesa e por dois fatores cremos que seja importante seu ponto de vista para esta tese que enfoca a formação inicial de professores(as) de LP, em primeiro lugar, pelas teorias que a fundamentam, que enfatizam o caráter transdisciplinar e transgressiva da LA e do pensamento complexo que nos diz que o conhecimento não pode ser separado em compartimento, além de aspirar a religação dos saberes. Assim, dispensar a participação de uma professora do curso investigado, destoaria do referencial teórico concernentes aos princípios que defende. Ademais, os aspectos referentes a prática pedagógica não se modificam e o que difere é só a língua que ensina.

Como professora formadora, percebo a questão da dicotomia entre teoria e prática docente como uma problemática. [...].

[...] Essa dualidade na formação inicial do professor de linguagens pode não favorecer a construção de um projeto que se volte à identidade, à autonomia de professores e estudantes, à reflexão e à transformação dos agentes sociais (professores e alunos). A questão da dicotomia entre teoria e prática faz com que o professor seja o responsável pelo direcionamento e controle do processo educacional, sendo o detentor da teoria, enquanto o aluno apresenta postura passiva diante do exposto, apenas acumulando informações e indo atuar em sua prática pedagógica, principalmente, ao tratarmos do estágio.

[...] é relevante refletir sobre o processo educacional, de modo a pensar nas posturas ativas de professores e alunos, não concebendo o conhecimento como pronto e acabado, mas em (re)construção. De modo que o professor-formador e seus alunos possam se formar, em um processo mútuo de reflexão-ação.

O entendimento da professora Criativa quanto a dicotomia teoria e prática, que a percebe como um problema se justifica por saber que a vida modifica a realidade pelas ações dos sujeitos em interação uns com os outros e com o meio ambiente. E nas perspectivas dos futuros docentes, segundo diz a professora, veem a universidade como uma oficina que ensina técnicas que lhes capacitem a desenvolver qualquer aula. Isso é impossível, devido à complexidade dos fenômenos que circundam o fazer docente. Ademais, analisamos que a docente ostenta uma visão transdisciplinar sustentada pela teoria da complexidade. Ao dizer que há um “mundo”, todo um “ecossistema” na sala de aula, torna-se evidente a postura transdisciplinar da professora Criativa, pois esses termos contêm o todo, isto é, a diversidade de seres, espécies e demais elementos que compõem o ambiente.

Outro fator que configura a postura transdisciplinar da docente é o subentendido que numa realidade sob a ótica do pensamento complexo não é possível que a formação professores(as) se sustente em fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos concretos, uma vez que em sua atuação profissional se deparará com uma realidade complexa sujeita aos acasos, ao inesperado, na qual é inviável seguir um modelo de prática pedagógica porque a interação dos sujeitos uns com outros e as influências do contexto faz com que a ação programada escape à vontade do sujeito idealizador. Diante disso, compreendemos que essa docente já se desfez dos princípios deterministas, simplificador e fragmentado do pensamento moderno cartesiano.

Quanto a fala da professora Inovadora, podemos inferir que teoria e prática se funda no ensino e na aprendizagem. No entanto, a teoria e prática não são sinônimos respectivamente de ensino e aprendizagem. Compreendemos que são elementos que funcionam em conjunto, mas não podemos afirmar que esses termos possam ser substituídos um pelo outro, pois o ensino é o exercício a priori da prática pedagógica e a aprendizagem é seu objetivo primordial.

A inquietação da professora é normal, pois todo profissional comprometido busca efetivar o objetivo de seu trabalho. E qual é a prioridade do professor, senão fazer com que seus discentes desenvolvam plenamente as habilidades e competências previstas nos currículos que orientam sua práxis. O desenvolvimento de posturas ativas de ação-reflexão-ação de professores(as) e alunos(as) é essencial para a conscientização de que o conhecimento está sempre em (re)construção.

Nuvem de palavras referente às respostas da questão 1.



A discussão que envolve a dicotomia teoria e prática é apontada como um dos fatores que dificultam o bom desempenho de professores e alunos, principalmente dos que estão em processo de formação. Provavelmente, deva-se à crença de que basta o domínio teórico dos saberes relacionados aos conteúdos para se ter êxito no processo de ensino e aprendizagem na escola, pois quando se tornam professores regentes percebem que a teoria e a prática nem sempre correspondem aos objetivos traçados. Em outras palavras, o conhecimento teórico adquirido na formação na maioria das vezes não estimula o interesse discente.

A prática pedagógica docente é uma ação que envolve múltiplos fazeres, protagonistas marcados pela diversidade cultural, cenários, contextos, objetividade, subjetividade, valores culturais, emocionais, dentre outros. Diante disso, é notório que esses diversos componentes que abarcam a prática pedagógica a caracteriza em uma unidade global e complexa. O binômio teoria e prática na formação inicial ainda é um desafio. Nesse sentido, reformularam, recentemente, o PPC dos cursos de licenciaturas e ampliaram a carga horária de PCC, que, agora, perpassa todo o curso e tem como finalidade aperfeiçoar a articulação entre teoria e

prática, isto quer dizer que haverá mais tempo para os futuros docentes experienciarem a prática em fusão com a teoria mais a concepção orientadora desse processo. Esse fator favorece o fazer docente pelo conhecimento da prática pedagógica no contexto formativo.

7.1.2 Dificuldades e desafios no contexto da formação de professores(as) de LP

Questão 2 - Na sua opinião, quais as principais dificuldades e desafios enfrentam os professores formadores do curso de Letras – Língua Portuguesa em relação aos discentes?

Nesta categoria, compreendemos que são muitas as dificuldades enfrentadas pelas professoras formadoras, como: falta de domínio da língua escrita, futuros professores de literatura não leitores literários, acadêmicos trabalhadores, pouca dedicação a formação profissional, ausência da associação entre teoria e prática, acadêmicos sem base formativa do ensino médio, déficit de letramento de acadêmicos ingressos e sem se reconhecerem pertencentes ao universo acadêmico.

Diante do exposto, evidenciamos que as dificuldades apontadas são preocupantes e angustiantes para as docentes formadoras, pois pensando na atuação desses futuros professores que não possuem na graduação os requisitos mínimos de escolarização, fatores percebidos na escrita, na leitura, na análise linguística, e pior, não gostam de literatura e não se assumem como futuros docentes, uma vez que não se reconhecem inseridos no ensino superior. Sendo assim, tudo só desfalece a nossa crença de que até o final do processo formativo, eles estarão preparados para o exercício profissional.

Mas, como docentes compromissadas que somos estes pensamentos negativos nos abatem por poucos instantes, uma vez que reconhecemos a capacidade de nossos estudantes e acreditamos no sucesso deles. Pois nossa consciência nos diz que é só uma questão de tempo para que se despertem, afinal com tantas professoras dedicadas, afetuosas, leitoras, humildes, motivadoras e, sobretudo excelentes nas disciplinas que ministram, não demorará para que todos (estudantes) peguem a direção de sua autoformação fomentada pela hetero-ecoformação, pois ainda somos a “luz do mundo” (professores/as).

Professora Criativa:

[...] Em relação a Língua Portuguesa, nós também lidamos com um desafio muito grande que é a falta de conhecimento da LP na sua forma escrita, principalmente, na sua forma culta e na escrita de textos formais, textos acadêmicos que são os mais exigidos na universidade. [...] Muitos deles chegam com graves problemas de escrita.

[...] Outro problema que, nós enfrentamos, também, é que nossos alunos, na sua maioria, trabalham e não têm como se manterem se não for trabalhando. Então, isso retira deles muito tempo de estudo, que eles poderiam estar usando para poder se dedicar mais ao curso [...] quatro (04) anos é pouco. As vezes temos que alfabetizar esse aluno, ensinar ele a escrever textos acadêmicos, ter a estrutura toda de um texto acadêmico, fazer pesquisa, estudo de literatura, questões pedagógicas, questões didáticas. Tudo isso é muito pouco tempo para quem trabalha o dia inteiro [...] já chega na universidade muito cansado [...].

Professora Inovadora:

[...] Como professora de Literatura brasileira, meu desafio é fazer com que o aluno se veja como um leitor, um estudioso crítico do texto literário, da crítica histórica, fazendo uma ligação com a problemática cultural do passado ainda perdurando no tempo presente. O maior desafio para mim é transformar o futuro professor de literatura em um leitor de literatura.

Professora Unitas Multiplex:

[...] os maiores desafios que os professores enfrentam é justamente [...] associar a prática da teoria e não esquecer... porque infelizmente, nós temos muitos colegas que esquecem que estão num curso de licenciatura. Nós não estamos formando bacharéis, nós estamos formando professores. E, é imprescindível que ao ministrar o meu conteúdo, eu associe aquilo com o ensino [...].

[...] eu acredito que o maior desafio seja, justamente, os professores conseguirem associar teoria e prática na formação de professores nos cursos de licenciatura. Outro grande desafio que nós enfrentamos é a falta da base, uma educação básica, ainda precária e que não habilita os nossos discentes, nos conhecimentos linguísticos necessários para que eles possam ensinar, sobretudo a questão da gramática normativa porque o professor de LP precisa conhecer a estrutura da língua para ele poder trabalhar a análise linguística e, muitas vezes, os acadêmicos chegam a universidade sem essa perspectiva do letramento acadêmico, que é necessário e sem essa base importantíssima para que ele possa desenvolver suas competências e habilidades para a docência.

Professora Transdisciplinar:

No contexto universitário, de modo geral, há a reprodução do discurso do *déficit* do letramento de estudantes que ingressam nessa esfera, ou seja, é comum ouvir que os discentes não apresentam conhecimento básico de leitura e escrita para estarem na universidade. [...].

Ao tratar dos desafios enfrentados pelos professores do curso de Letras, em relação aos alunos, um dos desafios é o desenvolvimento de ações que possibilitem aos acadêmicos se reconhecerem como pertencentes/inseridos ao/no universo acadêmico [...].

Para isso, é importante o olhar do formador ao contexto sociocultural, que envolve professores e alunos, a fim de apreender as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, por qual motivo elas surgem e o que poderia ser pensado como forma de transformação dessa realidade. Nesse sentido, leitura, oralidade, escrita não se apresentam apenas como práticas a serem dominadas, mas, sim, como modos culturais de utilização da linguagem.

Diante dos discursos das docentes, todas sem exceção, apontam déficit no letramento dos acadêmicos ingressantes da graduação de Letras/LP. Essa situação corrobora com os resultados das avaliações externa SAEB e Pisa que por anos seguidos vêm trazendo este

Outro desafio que as professoras formadoras apontam na formação inicial do curso de Letras – Língua Inglesa e LP diz respeito à falta de letramento que a EB deveria ter fornecido, fala uma entrevistada. Alegando que grande parte dos acadêmicos ingressam no ensino superior sem nenhum conhecimento da Língua Inglesa ou um conhecimento inferior. Assim, a docente formadora precisa partir do início, como se o estudante nunca tivesse estudado a disciplina.

Nesta situação, os professores(as) universitários se veem obrigados(as) a retomarem alguns objetos não aprendidos nos anos/séries correspondentes. Esse fator atrasa o desenvolvimento dos conhecimentos do currículo da licenciatura do curso de Letras. Isso é lamentável porque ao retomar o objeto de conhecimento não aprendido, na etapa anterior, o futuro professor deixará de estudar alguns objetos básicos de sua formação. Porém, esse procedimento é compreensível porque sem os conhecimentos essenciais não há possibilidade de prosseguir. Sem falar que esta atitude docente é uma grande demonstração de compromisso com a formação desses(as) alunos(as).

Segundo a docente, os acadêmicos de Letras – LP não apresentam um desempenho diferente da LI, pois a docente formadora afirma que muitos deles chegam à universidade, muitas vezes, analfabetos funcionais. Não são leitores nem escrevem conforme a norma culta, além disso, não conseguem produzir os gêneros textuais próprios do âmbito acadêmicos, como, resenhas, artigos científicos, resumos, dentre outros. Nesse sentido, uma formadora adverte que é preciso repensar este discurso de déficit de letramento, considerando que os discentes ingressos saíram de um contexto (Ensino Médio), com eventos e práticas próprias. Na universidade, especificamente, nas licenciaturas os conteúdos são voltados para uma prática profissional, então, são demandas e contextos distintos.

7.1.3 Fatores indicadores das dificuldades do ensino da LP

Questão 3 - Sabe-se que muitos fatores internos e externos à escola dificultam o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação à incumbência educacional de assegurar a formação humana integral dos professores de Língua Portuguesa, como o curso tem se mobilizado para identificar tais fatores?

Nesta categoria de análise, detectamos no discurso das professoras entrevistadas os fatores internos e externos à escola que dificultam o ensino e a aprendizagem nos anos finais do EF, segundo a opinião de uma docente formadora consiste, principalmente, na formação precária no EF e ensino médio. Sem dúvidas que a má qualidade de ensino na EB tende a

impactar, negativamente, na formação profissional na universidade. Sendo assim, evidenciamos que a universidade e a escola desenvolvem atividades de modo circular entre si, portanto, o que precisa acontecer para mudar essa situação repetitiva seria a criação de políticas públicas efetivas de formação continuada para os docentes do EF e ensino médio. Certamente, a educação precisa de gestores que valorizem pessoas empregando recursos que façam a diferença na escola com: laboratórios de informática, biblioteca que renove o acervo a cada semestre, merenda de qualidade, materiais pedagógicos suficientes, práticas pedagógicas alinhadas às reais necessidades dos estudantes e professores bem remunerados.

O curso de Letras da UFT de Porto Nacional – TO., tem se mobilizado para assegurar uma formação humana e integral aos futuros professores(as) de LP mediante as seguintes ações: criaram o CECLA para melhorar a formação do professor, equalizaram a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em nível nacional, há diálogo entre o curso de Letras e o ensino secundário através de cursos de extensão, dos projetos de linguagem e ensino e, ainda por meio dos estágios supervisionados. A reformulação de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura é outro fator que indica que a procura de melhorias é constante. Diante dessas medidas, percebemos que o curso de licenciatura tem se engajado para solucionar os desafios e dificuldades que assolam a universidade. Essas ações são importantes porque trazem motivação para as docentes formadoras e também para os futuros(as) professores(as), pois, assim, têm a oportunidade de saírem da formação inicial totalmente preparados(as) para o exercício da profissão de professor.

Professora Criativa:

[...] são muitos fatores que atrapalham mesmo a formação e, principalmente, a formação de qualidade dos nossos jovens no Ensino Fundamental e Médio[...].

Outra coisa também, que vejo como um fator determinante, é que temos problemas, também, com a má formação dos professores(as). Então, nós temos professores que estão se formando e que já se formaram com seríssimos problemas de escrita, de produção de texto, principalmente, com texto formal e acadêmico na LP. E esses professores vão para a escola, ensinar futuros alunos e não vão fazer isso de uma forma plena e responsável, muitas vezes, eles não vão ter condições mesmo porque não sabem a língua em profundidade para poder ensinar [...].

A parte pedagógica e didática do ser professor, muitas vezes, também passa batido. Vejo isso como um outro fator que dificulta. E assim, o curso tem se mobilizado para identificar esses fatores [...] inclusive o CECLA veio para sanar uma parte dessas dificuldades que é a formação de professor. Antes a gente tinha a dedicação só da formação do professor de Língua Inglesa, mas, agora, estamos formando professores na área de LP – produção de texto. [...].

Professora Inovadora:

O curso dialoga com o ensino secundário através dos cursos de extensão, dos projetos de linguagem e ensino, dos estágios supervisionados e dos componentes curriculares

voltados para uma perspectiva crítica e atualizada do ensino de linguagem e de literatura.

Professora Unitas Multiplex:

[...] as políticas públicas nacionais que, infelizmente, tiveram uma regressão no atual governo³⁰, a gente percebe um esforço mais no sentido macro de tentar equalizar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura a nível de Brasil, sobretudo na obrigatoriedade na questão da reforma curricular, no sentido da obrigatoriedade do ensino da cultura, sobretudo das questões étnico-raciais, das diversidades, das excepcionalidades.

[...] os cursos de licenciatura passaram, recentemente, pela reformulação de seu Projeto Pedagógico de Curso, o seu PPC [...] justamente, atender a questão das práticas curriculares que vinham integralizando o currículo e além dessas práticas interdisciplinares que perpassam que transversalizam o currículo [...].

[...] é imprescindível que haja uma formação humanística voltada para a diversidade dos professores de modo geral. Porém, a gente percebe que ainda há muitas resistências.

Professora Transdisciplinar:

Ao pensar na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, com vistas a sua ação docente nas turmas de Ensino Básico, o curso de Letras realizou a atualização de seu PPC, de modo a contemplar a prática como um componente com caráter transversal, ou seja, perpassando o curso, desde o primeiro período [...].

[...] O foco de alguns componentes curriculares acaba por lhes conferir uma carga horária mais ampla no sentido do aprofundamento e da concretização da articulação entre teoria e prática. Por exemplo, no 5.º semestre, há disciplinas do universo literário que dão abertura para confecção, por exemplo, de sequências didáticas para implementação no Ensino Fundamental; a disciplina de Linguística Aplicada levanta problemáticas ligadas ao trabalho com a linguagem, em contexto de ensino e aprendizagem. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, os acadêmicos são levados a conhecer o contexto escolar, a acompanhar a práticas de outros professores etc.

Percebemos que é quase unânime a opinião de que os discentes na EB não estão desenvolvendo as habilidades e competências previstas para os anos/séries de escolarização. Esse fator reflete, negativamente, na formação dos(as) futuros(as) docentes na academia. Por outro lado, parece ausente o esforço da autoformação, porque há programas com a finalidade de garantir uma formação profissional sem os problemas e dificuldades apontados pelas formadoras. Embora, reconheçamos que certas circunstâncias na vida pessoal dos(as) acadêmicos(as) os impeça de uma dedicação exclusiva para a formação profissional.

Todas as docentes entrevistadas reconhecem que as políticas públicas têm se mobilizado para resolver as dificuldades e fraquezas diagnosticadas no percurso de formação de professor de Letras/LP. Nesse sentido, a desarticulação entre a teoria e a prática ocupa um lugar de destaque. Porém as expectativas na reformulação do PPC existe, uma vez que acreditam que isso vai, de fato, resolver o problema referente a falta de articulação entre a teoria

³⁰Presidente Jair Messias Bolsonaro, ano de 2022.

superar as possíveis dificuldades dos futuros docentes, principalmente, no que diz respeito a problemática teoria e prática. Para tanto, a universidade conta com Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA)³¹ que veio, justamente, sanar as deficiências formativas, que anteriormente contemplava só estudante de LI, mas se estendeu e, agora, destina-se também a estudantes de LP. Os acadêmicos monitores ganham bolsas para ministrar as aulas. No entanto, existe uma indisponibilidade dos futuros professores para se engajar no processo experimental da articulação teoria e prática, já que há bolsas para atuar na monitoria, mas faltam os interessados. É uma situação preocupante quando se reconhece que o estudante precisa resolver as deficiências de escrita, mas não quer ou não pode participar de um curso que vai sanar seu problema. Como esse futuro professor vai trabalhar os saberes pertinentes para o ensino básico lhe falta esse domínio?

Certamente, um professor nessa condição agirá negativamente em sua atuação pedagógica. Portanto, seria muito importante para o novo professor participar de projeto como o CECLLA, tanto para melhorar o aprendizado dos próprios monitores como dos demais acadêmicos que conta com mais oportunidade, no período de formação, para ampliar as chances de sair da formação inicial um profissional capaz de atender a complexidade do ambiente escolar, sem as dificuldades que sofrem os jovens professores sem essa experiência.

Apesar do projeto CECLLA oportunizar condições de melhorias na articulação teoria e prática a formadora declara que são poucas as monitorias, entretanto, há o desinteresse dos alunos em participar e, como esta ação não faz parte do currículo, eles não são obrigados a participar de um projeto extracurricular, mesmo sendo muito importante como é o CECLLA.

As professoras afirmam que os desafios são muitos, ao mesmo tempo, reconhecem um esforço das políticas públicas, mediante as diretrizes curriculares que busca solucionar os problemas que envolvem a formação inicial, mais, especificamente, no que diz respeito a vinculação teoria e prática. Embora, a professora Unitas Multiplex reconhece que houve regressão em tais iniciativas no governo Bolsonaro.

No entanto, há uma perspectiva de melhora com a reformulação do PPC que ampliou a carga horária de PCC, pensando na prática dos novos professores(as) nas turmas de ensino básico, ou seja, na EB. Inclusive a professora Transdisciplinar acredita que esse componente curricular interdisciplinar melhora a situação da formação inicial docente. Segundo ela, “o foco

³¹É um projeto que oferece cursos gratuitos abertos a comunidade interna e externa do Câmpus de Porto Nacional. O objetivo dos cursos é proporcionar aos alunos que estão finalizando o curso de Licenciatura em Letras a oportunidade de ministrar um curso de línguas completo, aliando assim a teoria aprendida à prática de ensino (Site da UFT/Porto Nacional).

de alguns componentes curriculares acaba por lhes conferir uma carga horária mais ampla no sentido do aprofundamento e da concretização da articulação entre teoria e prática” (Professora Transdisciplinar).

Portanto, vislumbramos a superação do desafio que tem dificultado o desempenho de grande parte dos profissionais da educação, culminando num ensino que não promove o letramento requerido pela sociedade vigente, que é o pleno domínio da leitura e da escrita. Assim, urge uma formação que priorize o desenvolvimento harmônico de teoria e prática, de modo a se retroalimentarem originando novas práticas e novas teorias.

7.1.4 Contribuição didático-pedagógica para apreensão dos sentidos linguísticos presentes nos textos

Questão 4 - De qual forma a sua prática didático-pedagógica tem contribuído para formar professores(as) capazes de utilizar estratégias de ensino que levem os alunos da segunda fase da educação básica a apreenderem os sentidos dos recursos linguísticos nos textos?

Esta categoria de análise conduz-nos ao entendimento de que as professoras formadoras contribuem com suas práticas didático-pedagógicas para que os futuros professores possam ensinar os alunos da 2ª fase do EF da EB a apreenderem os sentidos dos recursos linguísticos nos gêneros textuais das seguintes maneiras: ênfase em textos, desviando da gramática, servindo de modelos com práticas para se usar na EB, trabalhar com textos literários dialogando com a práxis dos jovens professores, trabalhar com temas emergente na LA. E também nos estudos literários pensando na diversidade e, em ações/planos para gêneros textuais diversos, de modo a propor encaminhamentos didáticos para turmas do EF, com perguntas de leitura que explorem o conteúdo temático, a forma de composição e o estilo do gêneros trabalhados. Explorando a LP a partir das práticas de linguagens (leitura, oralidade, escrita, análise linguística). É nítida que a contribuição didático-pedagógica das docentes formadoras são evidenciadas em suas práticas pedagógicas de forma, totalmente, direcionadas para o exercício da profissão.

Diante disso, vislumbramos mudanças no ensino e aprendizagem na escola num futuro bem próximo, pois todo empenho e dedicação das docentes de Letras para mudar a realidade da EB não será em vão. A vontade de fazer a diferença no ensino básico de modo a superar a situação mostrada pelas avaliações externas SAEB e PISA é notável nos discursos e nas ações dessas professoras. Portanto, desenvolvem aulas direcionadas para as futuras práticas docentes, assim, é provável que a relação teoria e prática tende a se articular e melhorar muito a atuação

dos jovens professores em escolas de EB.

Professora Criativa:

[...] trabalhar de outra forma a partir de textos e a partir da própria língua sem abordar de cara a gramática, desviando o máximo que puderem da gramática [...]

[...] nós precisamos trabalhar um modelo de aula que eles vão ter na universidade e depois vão seguir esse modelo lá fora [...].

Professora Inovadora:

Trabalho o texto literário sempre em diálogo com a práxis dos jovens professores e das jovens professoras em formação. Discuto as temáticas, as formas de abordagem do texto literário no ensino secundário, a importância do debate com alunos e alunas, bem como mostro a importância do aprofundamento crítico, cultural e social do texto literário, como um olhar acerca do tempo em que foi escrito e como se mostra como reflexão da sociedade e dos comportamentos culturais, políticos da atualidade.

Professora Unitas Multiplex:

[...] Qual é o meu papel, enquanto formadora de professores que atuarão, sobretudo, na 2.ª fase do EF dois? Então, em primeiro lugar, há um discurso não verbal que se materializa no meu corpo, que não é um corpo legível, que não se trata de um corpo que atende a determinados padrões socioculturais como é o caso por exemplo da cisgenderidade, da heteronormatividade e da questão, também, etária. E também da questão de ser um corpo racialmente híbrido, então, a minha pesquisa, a minha prática e a minha tentativa de associar pesquisa com militância corroboram muito para que os acadêmicos, os professores em formação inicial, já pensem sobre a diversidade porque para muitos deles eu sou a primeira professora travesti e a professora travesti idosa, a primeira professora travesti que se intitula como travesti, então, eu sou um corpo estranho dentro da docência, da formação inicial de professores e isso tem um peso significativo para eles pensarem na questão da diversidade, pensarem na questão das interseccionalidades e também a minha pesquisa que vem ao encontro da minha pesquisa particularmente é pensar essa questão dos temas emergente na LA e também nos estudos literários. [...].

Professora Transdisciplinar:

Minha prática didático-pedagógica busca contribuir para formar professores para utilizar estratégias de ensino, com foco no Ensino Básico, haja vista o trabalho de discussão a respeito das concepções de linguagem que fundamentam o ensino de língua portuguesa e o elo com as práticas de linguagens (leitura, oralidade, escrita, análise linguística). No trabalho com a leitura, por exemplo, refletimos sobre as problemáticas voltadas ao seu ensino e em possibilidades de nos voltarmos para o enunciado, segundo perspectivas interacionista e dialógica. Desse modo, os professores em formação são levados a pensar em ações/planos para gêneros diversos, de modo a propor encaminhamentos didáticos para turma do Ensino Fundamental, com perguntas de leitura que exploram o conteúdo temático, forma de composição e estilo do gênero. A escolha do gênero, assim como a elaboração do plano dialoga diretamente com os pressupostos, por exemplo, da BNCC e do DCT/Tocantins. [...]. Em outros momentos, há diálogo com professores das escolas de Ensino Básico, de modo a selecionar conteúdos, por exemplo, que possam ser explorados pelos estagiários. Outras ações são realizadas nesse processo, de modo a possibilitar aos alunos e a mim a elaboração de atividades, frutos de um processo de interação entre nossos conhecimentos teóricos, conhecimentos de mundo, conhecimentos curriculares, dentre outros, sem deixar de considerar o contexto das escolas públicas.

A prática pedagógica na graduação do curso de Letras/Português tem o texto como seu

de ensino, mas que siga a sugestão dada pelos documentos oficiais, PCN e a BNCC que o foco do ensino e da aprendizagem se efetive na escola através de textos em seus diversos gêneros, enfocando a leitura, a oralidade e a análise linguística. Dessa forma, a gramática será trabalhada de forma contextualizada, pela abordagem textual de diversos gêneros.

Há um consenso entre as quatro professoras entrevistadas de que as suas práticas didático-pedagógicas de ensino e de aprendizagem visam contribuir para formar docentes para utilizar estratégias de ensino para o ensino básico, com base nas “concepções de linguagem que fundamentam o ensino de LP e o elo com as práticas de linguagens (leitura, oralidade, escrita, análise linguística)” (professora Transdisciplinar).

A leitura, declara uma das professoras, e a problemática que a envolve tem sido pensada e trabalhada a partir do enunciado de acordo com a perspectiva interacionista e dialógica da linguagem. Nesse sentido, os professores(as) em formação desenvolvem ações para o ensino de gêneros diversos. Para as turmas da 2ª fase do EF são feitos encaminhamentos didáticos em que se empregam perguntas de leitura que exploram o conteúdo temático, forma de composição e estilo do gênero, cuja escolha, assim como a elaboração de ações/planos estão em consonância com a BNCC e Diretrizes Curricular do Tocantins (DCT) da EB.

7.1.5 Elementos da prática didático-pedagógica direcionados ao EF

Questão 5 - Que elementos da sua prática didático-pedagógica são utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem direcionados aos estudantes na 2ª fase do Ensino Fundamental?

Nesta categoria de análise, destacamos a partir das respostas das entrevistas das professoras formadoras os elementos de suas práticas didático-pedagógicas que favorecem o ensino e a aprendizagem dos discentes da 2ª fase do EF que são: o desenvolvimento de práticas pedagógicas que serão replicadas fora da universidade, ou seja, na escola; ser modelo ou exemplo de professor; estabelecer debates e despertar o gosto pela leitura e escrita. Também romper na prática e na pesquisa as fronteiras que existem entre linguística e literatura. Sobre esses fatores mais uma vez é apontado como importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na EB. Portanto, reconhecemos que todos os itens, acima elencados, são essenciais para o desenvolvimento escolar de alunos(as) da 2ª fase do EF e EB geral.

Diante disso, reconhecemos a importância desta indagação, uma vez que dela se deriva os apontamentos das maneiras de que como se desenvolvem a prática pedagógica na formação de professores(as) de Letras/Português na universidade e, principalmente, pelas respostas das

professoras porque é possível antever seus reflexos no ensino e aprendizagem da LP na escola nos anos de escolarização em destaque. Ademais, os discursos das professoras entrevistadas reportam aos seus anseios, desejos e perspectivas fomentados pelo cotidiano do fazer pedagógico que se movimenta da base formativa ao contexto da profissionalização.

Professora Criativa:

A partir do momento que nós, professores da universidade começamos a formar esses professores ensinando a língua e outras metodologias para além desse uso, dessa questão da estrutura e da gramática da língua, nós estamos contribuindo para que eles sejam professores nesse sentido, também, que foque a comunicação na língua alvo e assim, eles vão poder ensinar melhor os seus alunos. [...]

[...] penso que parte das nossas práticas dentro da universidade são replicadas lá fora [...] porque é assim que nós somos. [...] nós com certeza tivemos um modelo de professor que a gente adorou, que a gente aprendeu muito com ele ou mesmo que não aprendeu, mas que a gente se afeiçãoou por causa do tipo de aula que ele dava, do tipo de pessoa que ele era e nós nos afeiçãoamos tanto a esse professor ou a essa professora que quisemos ser professor, nós nos transformamos em professor por conta, talvez, de algum professor querido que tivemos no passado e, é isso que para além de somente um professor que a gente teve, nós somos o resultado de práticas dos nossos professores que deram certo com a gente. [...]

[...] muitas vezes, a gente ensina de uma forma porque a gente aprendeu daquela forma e a gente pensa que é daquela forma que se ensina e daquela forma que se aprende.

[...] Então, é o que penso que estou fazendo com meus alunos. Eu estou ensinando eles de uma forma e eles estão aprendendo dessa forma que depois eles vão replicar isso lá fora e a forma é gramática não [...]. [...] Eu acredito que as aulas de LP, também, estejam mais ou menos nesse sentido, sei um pouco do trabalho das professoras que trabalham com gêneros que é mais ou menos nesse sentido que eu estou falando. [...]

Professora Inovadora:

Trabalho com uma disciplina de literatura juvenil. Então toda a sua estruturação é pensando em como trabalhar determinadas obras, abordar temas, estabelecer debate e despertar o gosto pela leitura e pela escrita. Antes preciso fazer meus alunos virarem leitores e depois procuro mostrar como ler o texto literário, como se aprofundar nos temas, nas personagens, nas abordagens do autor.

Professora Unitas Multiplex:

[...] partindo do pressuposto de que eu me filio na LA e vou me filiar, também, aos estudos literários em que eu rompo, procuro romper na minha prática e na minha pesquisa a questão das fronteiras que existem entre linguística e literatura. [...]

[...] Eu tento mostrar para os acadêmicos de que, independente de se tratar do viés linguístico ou do viés literário, nós estamos trabalhando com a linguagem. [...]

[...] a gente trabalha com o texto e tudo trata da linguagem, que é rica em significados que podem ser marcadores tanto de gênero, como de classe, como de raça, como de etnia, como de marcadores sociais que vão identificar e que marca os sujeitos em determinado tempo e em um determinado contexto. [...] E, partindo, por exemplo, do texto literário em si, que a gente tem que lembrar de que o texto tem um contexto, um intertexto e uma questão de pensar do contexto [...] a literatura que não ensina, mas educa. E a gente tem a Linguística que também, vem carregada de significados. Então, isso fortalece muito a questão de se pensar na constituição do sujeito [...] que sempre será plural e não é singular e pensar na idiosincrasia desse sujeito que se forma de modo individual e coletiva, mediante a mediação do professor na compreensão, na leitura daquele texto. Tudo isso são objetos que corroboram para pensar na linguagem

leitores(as). Infelizmente, esse é o desafio de todos os professores(as), principalmente, para aqueles(as) que trabalham na área de língua(gem), pois a indisposição discente para a leitura atravessa todo o percurso de escolaridade a partir dos anos iniciais da EB. Porém, ao se tratar de um curso de formação de professor de linguagem, cujo foco seja a disciplina de LP, a situação é mais preocupante, uma vez que um professor de Letras precisa ser leitor para motivar seus alunos a cultivar o hábito de ler.

Nesse sentido, a professora Criativa fez uma observação relevante e eficaz para resolver a questão da leitura quando ela diz “nós somos o resultado de práticas dos nossos professores que deram certo com a gente”, então, como leitores assíduos que somos ou deveríamos ser como professores(as) de língua/linguagem, teríamos ao nosso alcance a capacidade de convencer nossos discentes a também serem leitores.

Provavelmente, a dificuldade de ensino, aprendizagem e interpretação de texto esteja relacionada a inabilidades leitoras dos discentes, atrelada a nossa incapacidade de persuadi-los a se tornarem leitores(as) vorazes de textos diversos. Esse fator, sem dúvida, está de alguma forma atrelado ao nosso desempenho na utilização da linguagem pela interação com nossos discentes no momento de articular os saberes da teoria com a prática pedagógica.

Diante disso, é bem provável que a maneira que abordamos os conteúdos de ensino não façam sentido para os discentes ou não estão claros porque utilizamos uma linguagem inapropriada, ao ponto de não converter a interação linguística em aprendizado. Assim, seria interessante não estabelecer fronteira entre a linguística e a literatura, mas dialogar com o texto, o intertexto e o contexto, promovendo a religação de saberes. Dessa forma, o caminho pode se tornar mais fácil para fazer com que o aluno aprenda os objetos de conhecimento da LP, pois essa interligação demonstra a pertinência do que é ensinado com a vivência do aluno.

7.2 Sistematização dos dados

Segundo Fernandes (1991), a análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

O processamento das categorias de análises passará pelo crivo do pensamento complexo mediante seus princípios ou operadores cognitivos. Caso numa categoria seja identificada a presença de mais de um princípio, isto é, princípios guia da teoria da complexidade, elementos

que nos permite analisar os fenômenos da realidade complexa, prevalecerá o mais predominante. Quanto a análise da LA observaremos a linguagem em uso, ou seja, a linguagem na interação verbal e os significados que ela expressa na constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos.

7.2.1 Dicotomia teoria/prática

7.2.1.1 Preparação para o contexto (*reinvenção profissional*)

Profa. Criativa

[...] Sendo assim, não seria possível preparar esse professor para lidar com esse contexto de forma automática. E, o que falta, eu penso, nesse sentido, é clarear isso na cabeça do aluno, ou seja, que ser professor é uma atividade complexa e a universidade não vai conseguir prepará-lo. Nenhum curso vai conseguir e talvez, depois de muitos e muitos anos de profissão o professor encontre uma situação, uma sala de aula, uma turma em que ele não esteja preparado para lidar com ela. **Então, ele vai ter que se reinventar novamente, mesmo depois de muitos anos de profissão porque ser professor é isso**, é estar nesse limiar entre o conhecimento, entre o que já é conhecido e o que está por conhecer [...]

Professora Transdisciplinar:

Como professora formadora, percebo a questão da dicotomia entre teoria e prática docente como uma problemática. O termo dicotomia pode denotar a relação de oposição e/ou condição entre elementos.

A relação teoria e prática na ação pedagógica docente sempre foi um desafio muito grande. Parece que mesmo diante de tantas inovações que buscam incrementar o fazer docente, principalmente, pela inserção dos recursos tecnológicos que podem favorecer o ensino-aprendizagem de professores(as) e alunos(as) pouco mudou o dilema que acompanha a teoria e prática nos contextos educacionais. Esta dualidade na formação docente é vital, embora complexa, pois na sala de aula os novos professores(as) precisam articular a teoria com a prática de maneira a facilitar o entendimento do que é ensinado.

Assim, percebemos o princípio recursivo e dialógico em que se imbricam o conhecimento e a ação do professor no entrelaçamento da teoria e da prática que se complementam e se fundem formando novas teorias e novas práticas e, assim se inovam sempre em um movimento ininterrupto.

Certamente, o docente como profissional operador do processo teoria e prática necessita,

constantemente, de aprimoramento profissional, de formação continuada e o seu fazer pedagógico se configura num escopo formativo contínuo, por isso é vital seguir pesquisando e buscar ampliar seus saberes, pois a inovação e reinvenção são partes indissociáveis do ofício docente. Nesse sentido, lembramo-nos de Velasco (2021) ao dizer que em complexidade e transdisciplinaridade, o estudante e o professor são os sujeitos dos três R os quais devem Reinventar-se, Religar-se e ser Resilientes. Esses fatores são imprescindíveis para a condução adequada do binômio teoria e prática para atender as demandas da realidade.

Isto posto, torna-se visível a presença de uma realidade complexa, fato que pode ser mais bem visualizado pelo princípio transdisciplinar por envolver distintos sujeitos, realidades diversas, contextos e conhecimentos, sendo, necessariamente, abrir as gaiolas epistemológicas dos campos disciplinares e fazer uma exploração, entre e além, dos limites fronteiriços para se compreender as partes e o todo abordado. A LA tem a sua contribuição na formação de professores(as) por si direcionar para os problemas de uso da língua seja mediante a análise de textos de diversos gêneros bem como pela comunicação diária com seus pares e por cuidar das questões práticas e social da interação.

7.2.1.2 *Desenvolvimento Intelectual (Formação contínua do professor)*

Profa. Criativa

[...] o professor precisa conhecer e estudar. E é por isso que a gente costuma falar que quem é professor não para de estudar nunca. Quanto mais aprofundamento o professor tem, mais ele quer estudar e mais precisa.

Profa. Transdisciplinar

Nesse sentido, é que se faz relevante refletir sobre o processo educacional, de modo a pensar nas posturas ativas de professores e alunos , não concebendo o conhecimento como pronto e acabado, mas em (re)construção. De modo que o professor-formador e seus alunos possam se formar, em um processo mútuo de reflexão-ação.

O professor trabalha com o conhecimento de forma direta, isso requer dele uma postura atenta no que diz respeito a formação continuada, pois é preciso uma constante atualização dos saberes que permeiam suas práticas docentes em sua diversidade. Considerando que vivemos o momento que se busca a religação dos conhecimentos porque os fenômenos são interligados a tudo que os circundam. A separação do conhecimento em disciplinas, do sujeito que conhece do objeto conhecido conforme sugeriu Descartes na teoria do método cartesiano se tornou

insuficiente para atender as demandas contemporâneas.

Esse discurso da professora Criativa é pertinente porque o docente vive em um processo formativo contínuo e o seu fazer pedagógico diário já propicia essa sequência formativa, considerando que somos seres incompletos e de conhecimento nunca seremos plenos. Assim, enfatizamos a teoria tripolar de formação em que os processos complexos de autoformação, heteroformação e ecoformação estão sempre em movimento recursivo numa (re)construção incessante.

Como o conhecimento, as linguagens acionadas pela vivacidade da língua estão sempre em evolução, a professora Transdisciplinar, chama a atenção para a importância de se refletir sobre o processo educacional, pois ela tem consciência de que o conhecimento está permanentemente em (re)construção, nada está pronto e finalizado no que diz respeito ao saber. Cabe salientar que a LA interessada na linguagem como prática social cria a possibilidade do entrelaçamento de saberes advindo da formação complexa auto, hetero e ecoformativa (teoria tripolar) que se manifesta na ação do ensino e aprendizagem na relação professor e alunos(as), interlocutores desse processo nos contextos educativos.

7.2.1.3 Equilíbrio teoria prática (associar teoria à prática)

Profa. Unitas Multiplex

E a gente tem ainda uma dificuldade de reconhecer que todo conhecimento ele nasce do empírico, ele nasce do senso comum. Então, eu acredito que **o maior desafio seja, justamente, os professores conseguirem associar teoria e prática na formação de professores nos cursos de licenciatura.**

[...] **é necessário que os professores formadores trabalhem na perspectiva de associar a teoria com a prática porque qualquer componente curricular é possível, você trazer alguma prática,** alguma reflexão sobre aquele conteúdo trabalhado [...]

[...] Assim, eu vejo **uma necessidade muito grande da gente vincular teoria e prática na formação inicial dos professores.**

Profa. Transdisciplinar

Ao pensar na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, **com vistas a sua ação docente nas turmas de Ensino Básico, o curso de Letras realizou a atualização de seu PPC, de modo a contemplar a prática como um componente com caráter transversal,** ou seja, passando o curso, desde o primeiro período.

Um dos pilares para a formação inicial dos professores é justamente a articulação entre teoria e prática, contemplando ensino, pesquisa e extensão. O foco de alguns

componentes curriculares acaba por lhes conferir uma carga horária mais ampla no sentido do aprofundamento e da concretização da articulação entre teoria e prática.

No contexto formativo inicial docente proporcionar equilíbrio entre teoria e prática é urgente e necessário. A professora Unitas Multiplex reconhece que esse, talvez, seja o maior desafio que os docentes enfrentam na formação de professores(as) em cursos de licenciaturas. E, segundo ela, fazer a articulação da teoria e da prática é uma tarefa fácil, pois, diz ser possível em qualquer componente curricular, já que todos podem trazer à tona alguma prática, isso é, fazer da teoria uma prática.

Com ênfase na dualidade teoria e prática na formação profissional, Juan Miguel González Velasco (2021), ressaltou que a prática profissional no processo formativo é garantia de uma formação com mais qualidade. Ele disse o seguinte, “posso dizer com toda a certeza que a melhor maneira de educar na Educação Superior não está tanto na leitura de livros ou no modelo clássico de ensino [...] Quanto mais estudantes em qualquer campo profissional puderem fazer um trabalho prático, melhor serão formados” (IV Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/Grupo de Estudos e Pesquisas RIEC-TO, agosto, 2021). Velasco (2021) não mencionou a teoria, mas sabemos que toda prática é guiada por uma teoria ou por várias teorias.

A professora Transdisciplinar acredita que a ampliação da carga de PCC irá ajustar os desafios que suscitam a problemática em torno da teoria e prática no fazer pedagógico. Com isso se prioriza a prática no contexto de formação e se acrescentam as possibilidades desse futuro profissional ter êxito logo no início de carreira. Nesta perspectiva, reconhecemos que as instâncias superiores de educação estão atentas ao impasse que tem dificultado ou até mesmo impedido a eficiência do ensino e da aprendizagem, prova disso, é a tentativa de solucionar os problemas que permeiam o contexto de aplicação da teoria e prática.

Os campos científicos da complexidade e da LA se imbricam quando se discutem os conhecimentos (teoria) e a ação desses conhecimentos (prática), pois eles se entrelaçam na relação de saberes pela interação (ênfase nos sujeitos em comunicação) mediado pelo contexto, que é parte integrante desta realidade complexa. Assim, a LA sobressai porque é responsável por tornar possível pela linguagem/língua a ocorrência dinâmica da teoria e da prática na profissionalidade docente.

7.2.2 Dificuldades e desafios

7.2.2.1 Ensino básico precário (*discentes*)

Profa. Criativa:

Em relação a Língua Inglesa **o principal desafio é que os alunos chegam sem saber quase nada da Língua Inglesa**, então, além de formá-los para a docência para serem professores de LI, nós temos também que fazer esse trabalho junto com a própria formação deles na LI para adquirirem a Língua Inglesa.

Eu sei que **o Ensino Médio e o Ensino Fundamental não têm dado conta da alfabetização plena desses alunos que estão chegando na universidade.**

Professora Transdisciplinar:

[...] esse discurso precisa ser reconsiderado, haja vista que os alunos saem de um contexto escolar de letramento (Ensino Médio), e adentram ao universo acadêmico com suas práticas e eventos, que são específicos dessa esfera.

Profa. Unitas Multiplex:

[...] Outro grande desafio que nós enfrentamos é a falta da base, uma educação básica, ainda precária e que não habilita os nossos discentes, nos conhecimentos linguísticos necessários para que eles possam ensinar [...]

Na universidade repercute o discurso de déficit de letramento de alunos e alunas que ingressam nas licenciaturas. A professora Criativa reconhece ser comum esse discurso. No entanto, a professora Transdisciplinar adverte que os saberes da esfera da EB diferem dos da esfera universitária, portanto, reconhece ser preciso reavaliar essa falácia, uma vez que se trata do emprego de diferentes objetos de conhecimento, conforme os critérios de cada nível de ensino.

Nesse sentido, o entendimento da professora Unitas Multiplex é que a falta de base da EB é outro desafio que as docentes formadoras enfrentam na universidade. E ainda acrescenta que esse fator não habilita os futuros docentes com os conhecimentos linguísticos essenciais para que eles(as) possam ensinar. Sendo assim, compreendemos que quando não se adquire os conhecimentos pertinentes de ensino nas etapas de escolarização da EB dificulta a formação profissional ou mesmo deixa lacunas no aprendizado e isso reflete negativamente no desempenho do professor.

Diante disso, compreendemos essa realidade complexa com base no operador cognitivo do pensamento complexo, recursivo, que devolve os aspectos positivos e negativos da ação humana. No caso do ensino precário da EB é negativo. O que nos preocupa é que a situação se

repete, pois se insere num processo recursivo e recai sobre outra geração e a má formação docente e dos sujeitos em geral tende a se perpetuar.

Portanto, mais uma vez é preciso apontar para a LA como campo da linguagem/língua, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias de ensino em que a interação professor e aluno seja mais bem trabalhada, principalmente na exploração dos gêneros textuais que são objetos de ensino e aprendizagem, pois percebemos que o problema é a linguagem verbal escrita, que o aluno geralmente tem dificuldade de compreender.

7.2.2.2 *Transformar o futuro professor em leitor*

Profa. Inovadora
Antes preciso fazer meus alunos virarem leitores e depois procuro mostrar como ler o texto literário, como se aprofundar nos temas, nas personagens, nas abordagens do autor.

A professora Inovadora confessa que os futuros docentes não têm o hábito de ler e sua preocupação, em primeiro lugar, é fazê-los virarem leitores. Depois disso, é que ela mostra aos acadêmicos como se deve ler o texto literário. Esta situação, mais uma vez reforça o discurso de Bagno (2008) quando desclassificou o curso de Letras e o Ensino Médio, justificando a ausência de letramento dos acadêmicos na universidade e também na escola básica. Essa professora nos conduz a inferir que sem os novos professores(as) despertarem o gosto pela leitura não há como prosseguir ou esperar que se reverta a situação do letramento discente da EB, conforme mostra as avaliações externas, Pisa e SAEB dentre outras.

Concordamos com o ponto de vista da docente, pois o texto e a leitura são as ferramentas básicas que os novos professores(as) utilizarão em suas práticas pedagógicas. Isso, impreterivelmente, requer de quem ensina persuasão para despertar o querer discente para o ato de ler, somente o professor leitor tem propriedade e segurança para isso porque o docente que não faz da leitura um hábito é incapaz de motivar os não leitores.

Durante a observação realizada em uma aula de Literatura Infanto-juvenil tivemos o privilégio de presenciar momentos de seminários de obras literárias com foco em temáticas que ressaltavam o medo, a figura do bem e do mal, o contraste do feio e do belo e do racismo no Romantismo. A professora sempre articulava à época da história literária no que se refere as convenções sociais de antes com as da sociedade contemporânea, a fim de mostrar a turma de futuros docentes como se deve abordar o tema em aulas, contrapondo a realidade presente com o passado longínquo (anotação do diário de campo, 2022).

Portanto, quando se destaca a literatura como o ponto de encontro de todas as ciências, compartilhamos o mesmo entendimento de Barthes (1998) quando afirmou que no texto literário está presente todas as ciências. Sendo assim, o princípio transdisciplinar é o mais adequado dentre os demais do pensamento complexo para demonstrar a religação de saberes mediante o texto, tendo na LA a epistemologia essencial porque possibilita essa ação pela tessitura da interação linguística.

7.2.2.3 Pouco tempo para a formação/jornada de trabalho associada aos estudos

Profa. Criativa

Outro problema que, nós enfrentamos, também, é que nossos alunos, na sua maioria, trabalham e não têm como se manterem se não for trabalhando. Então, isso retira deles muito tempo de estudo, que eles poderiam estar usando para poder se dedicar mais ao curso, então a gente perde com isso, a sociedade perde com isso [...]

Estudantes do Ensino Superior, em especial, os de licenciaturas, geralmente, conciliam o estudo com trabalho, muitos já exercem, concomitantemente, a função de professor(a). Esse fator é visto pela professora Criativa como problema para um aprendizado eficaz porque o aluno não tem tempo suficiente para se dedicar com exclusividade a sua formação profissional. Isso contribui para formar profissionais que terão dificuldades em desenvolver suas habilidades e competência, considerando que o ensino, nessa situação, é superficial.

Para quem já exerce a função de professor na sala de aula não há problema, mas para quem trabalha em outros cargos e funções, sim. Pois, devido estar inserido no mercado de trabalho fica impossibilitado de participar de cursos e projetos que a IES oferta para aperfeiçoar e/ou melhorar o conhecimento e o desempenho da prática de sua área de atuação, nesse caso, da docência de LP na escola de EB.

Diante disso, percebemos que a situação individual dos estudantes afeta seu pleno desenvolvimento de formação profissional na universidade. Assim, notamos a complexidade com a tessitura dos fios que interliga cada ser humano aos elementos que constitui sua história de vida num processo contínuo auto-eco-organizador e transdisciplinar. Assim, a LA, como ciência que estuda a linguagem em uso, é a epistemologia que possibilita a constituição histórica de cada sujeito do planeta Terra.

7.2.3 Identificação de fatores determinantes

7.2.3.1 Educação básica precária

Profa. Criativa

Eu sei que **o Ensino Médio e o Ensino Fundamental não têm dado conta da alfabetização plena desses alunos que estão chegando na universidade.**

Profa. Unitas Multiplex

[...] Outro grande desafio que nós enfrentamos é a falta da base, uma educação básica, ainda precária e que não habilita os nossos discentes, nos conhecimentos linguísticos necessários para que eles possam ensinar [...]

A Educação Básica tem de fato se revelado muito precária. As avaliações externas PISA, SAEB e Prova Brasil tem apurado um baixo desempenho no que diz respeito ao desenvolvimento de leitura e interpretação de texto dos discentes brasileiros. Portanto, não se pode negar a veracidade dos fatos, mas, sabemos que os fatores que contribuem para esta realidade são inúmeros. E para termos mais entendimento sobre esse assunto é preciso fazer uma retrospectiva da trajetória da Educação no Brasil desde o descobrimento e exploração de nosso país pelos portugueses bem como da história de implantação da universidade nesta terra. Só assim, perceberemos que o ensino formal precário e excludente é uma herança do Brasil-Colônia, que ainda se mantém.

Sendo assim, para o problema da falta de base discente na EB não se pode apontar, exclusivamente a uma suposta má formação inicial de professores(as), embora se saiba que se o ingressante no curso de Letras – LP, adentra na universidade com algumas deficiências de aprendizagem a tendência é que alguns resquícios se manifestem em sua profissionalidade.

Nesse sentido, durante a observação de pesquisa, numa aula online de Estágio Supervisionado, a professora propôs a seguinte tarefa aos discentes: ler memoriais³² e relatórios de estágio de ex-alunos(as). Depois, socializar com a turma os principais aspectos que marcaram as trajetórias acadêmicas deles(as). Para tanto, anteriormente, a professora compartilhou um memorial e um relatório de estágio para cada aluno-professor. Nessa dinâmica, uma das alunas apresentou um memorial de 2020, em que o autor saiu da universidade com problemas de escritas sérios que, sem dúvida, é reflexo de uma base formativa sem qualidade, na qual deveria ter desenvolvido as habilidades básicas de leitura e escrita do

³²Gênero textual em que é feita a trajetória escolar e acadêmica (na UFT de Porto Nacional esse gênero foi escolhido como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC).

processo de ensino e aprendizagem.

A aluna se emocionou na apresentação desta tarefa e expressa: “Eu me inspiro em pessoas persistentes que lutam para vencer na vida” (Nota do diário de campo, 2022), pois o autor do memorial desejava muito cursar uma graduação, mas por ser o primogênito sempre ajudava seus pais em casa. Então, estudar ficou em segundo plano. Ele era estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na faixa etária de quarenta, depois de passar cinco anos fazendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi aprovado, chegou à universidade e se formou em Letras - LP. A professora elogiou a sensibilidade e a alteridade da aluna com relação ao autor do memorial. Ao mesmo tempo, ressaltou sua preocupação em lançar na escola um professor com graves problemas de escrita, isto é, escrita com erros ortográficos e gramaticais.

Diante do exposto percebemos o quanto é preocupante uma formação básica sem o desenvolvimento das habilidades previstas para cada ano/série, pois o resultado é catastrófico como disse Bagno (2008) sobre os acadêmicos ingressos do curso de Letras. Nesse sentido, é necessário que sejam criadas políticas sérias de ensino a fim de quebrar esse ciclo vicioso, enfatizado pelo princípio recursivo do pensamento complexo. Esse fator tem como pano de fundo a LA, pois a formação dos sujeitos individuais e coletivos são constituídos pela linguagem e cabe a esta ciência investigar os problemas linguísticos que, provavelmente, são os responsáveis pelo insucesso do ensino e da aprendizagem, pois a não aprendizagem do que é ensinado nos faz supor que a linguagem empregada no processo não foi compreendida ou não fez sentido para o aprendiz e, por isso a aprendizagem não ocorreu.

Nessa conjuntura, apropriamo-nos da compreensão de Alves (2015) ao sinalizar que não se aprendeu é porque o método de ensino foi inadequado; o que foi ensinado não fazia sentido; a linguagem empregada não foi compreendida/apreendida pelo receptor. Enfim, essa autora diz que não se aprendeu porque o aprendiz “não teve possibilidade de ensinar como é capaz de aprender” (Alves, 2015, p. 842). Assim, mais uma vez a LA está na dianteira para poder melhorar a situação da aprendizagem, pois é por meio do uso da linguagem que ela se realiza, então colocar os discentes para verbalizar como eles aprendem é a oportunidade para colocar a LA em ação.

7.2.3.2 *Formação inicial precária*

Prof. Criativa

As vezes temos que alfabetizar esse aluno, ensinar ele a escrever textos acadêmicos, ter a estrutura toda de um texto acadêmico, fazer pesquisa, estudo de literatura, questões pedagógicas, questões didáticas.

Profa. Inovadora

A principal dualidade diz respeito ao ensino e aprendizagem **decorre da falta de leitura dos educandos.**

Profa. Transdisciplinar:

No contexto universitário, de modo geral, **há a reprodução do discurso do *déficit* do letramento de estudantes que ingressam nessa esfera, ou seja, é comum ouvir que os discentes não apresentam conhecimento básico de leitura e escrita para estarem na universidade.**

As dificuldades e desafios da formação inicial geralmente podem ser apontadas para um ensino na educação básica que não foi capaz de desenvolver as habilidades pertinentes ao nível/ano de escolarização. O déficit de letramento de estudantes ingressos na universidade é condizente com os resultados das avaliações externas PISA e SAEB. Infelizmente, essa situação pode ainda perdurar, pois a solução para essa problemática fica condicionada a maneira como o ensino fundamental e médio desenvolverá a alfabetização e o letramento discente nesta esfera escolar. Pois, se durante a EB o aluno não se desenvolve no aprendizado da leitura, da interpretação e da escrita, certamente, esses fatores se repercutirão no Ensino Superior.

Nesse sentido, é nítido que o princípio recursivo possa nos fazer compreender que se em determinada modalidade de ensino, o discente deixa de aprender e não se apropria das habilidades previstas, ou seja, um ensino básico precário refletirá, negativamente, no ensino superior. Esse fator é desfavorável ao desenvolvimento acadêmico e, talvez nem seja possível recuperar o que não foi aprendido, no caso da formação docente de LP, o profissional poderá sair da universidade e adentrar no campo profissional, escola, trazendo essas dificuldades que impactam o ensino e a aprendizagem da EB.

Sendo assim, é preciso apontar a LA como a ciência responsável para investigar quando surgem os problemas de ensino e de aprendizagem, que se concretizam na linguagem em uso. Considerando que o não aprendizado dos conteúdos necessários e pertinentes para se obter um desempenho satisfatório na formação, é possível que se revele na profissionalidade. Nesse contexto, a LA é o elemento a se destacar, uma vez que a incompreensão dos conteúdos

trabalhados em sala de aula está, intrinsecamente, entrelaçada numa linguagem que não alcançou o entendimento discente porque não fez sentido ou porque não está clara suficiente para fazer o aluno aprender.

Aqui se destaca o princípio retroativo, que segundo Morin (2003, p. 94), “permite o conhecimento dos processos autorreguladores. Ele rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa”. Se esse princípio afirma que toda causa age sobre um efeito, então, a formação inicial precária é o efeito da má formação na EB que é a causa. O princípio retroativo é compreendido como feedback, causa-efeito, podendo ser negativo ou positivo, nesse caso, o feedback é negativo.

7.2.3.3 Ausência de atividades complementares e de currículo para a formação integral e humana

Profa. Unitas Multiplex
Então, há uma tentativa curricular estabelecida, nesse sentido, para que realmente a gente possa atender essa formação integral do professor de LP , partindo do pressuposto de que o objeto de ensino dele é a linguagem, e pela linguagem, pelo poder fundante da linguagem eu construo e edifico o outro.

A professora Unitas Multiplex enfatiza a importância que a linguagem representa para a construção e edificação do eu e do outro, partindo do pressuposto de que é a linguagem que nos torna e nos edifica como gente. No discurso da professora foi ressaltado a falta de atividades complementares que efetive uma formação integral do professor de LP, mas esclarece que há uma tentativa curricular para que isso aconteça, embora as políticas da educação caminhem a passos lentos neste sentido.

Essa ação curricular que visa atender a formação integral de professores de LP, sem dúvida, está atrelada a ampliação de PCC que foi inserida no currículo da universidade na última reformulação do PPC de 2018 e já se encontra em vigor. Entretanto, é relevante lembrar que a PCC só foi incluída no documento regimental depois que as DCNs/2015 regulamentam sua ampliação. Isso justifica a opinião da docente de que as políticas no âmbito educacional são, realmente, vagarosas. Nesse sentido, há uma forte crença, entre as docentes de Letras do Câmpus investigado, que esta nova configuração do PPC com a ampliação da PCC possa vencer os desafios que rondam a dinâmica da teoria e da prática na formação de professores(as) no Curso de Letras – LP.

Embora, seja preciso não nos esquecer de que o fazer pedagógico articula as multidimensionalidades dos saberes docentes seguindo as orientações curriculares. Mas vale ressaltar que esta expectativa ainda não se confirmou, pois o resultado vem a longo prazo e requer pesquisas, estudos e avaliações. Portanto, não podemos assegurar com certeza se o componente (PCC) ampliado irá solucionar a problemática da teoria e da prática. Considerando que o princípio da incerteza está presente em qualquer previsão humana, dada a complexidade que envolve a ação e os sujeitos que se constituem na tessitura da linguagem sob o auspício da LA.

7.2.4 Contribuição didático-pedagógica para a apreensão dos sentidos linguísticos

7.2.4.1 A metodologia das aulas na universidade como exemplo para os professores em formação

Profa. Criativa
Eu penso que parte das nossas práticas dentro da universidade são replicadas lá fora porque é assim que nós somos.

Profa. Inovadora
Trabalho o texto literário sempre em diálogo com a práxis dos jovens professores e das jovens professoras em formação. Discuto as temáticas, as formas de abordagem do texto literário no ensino secundário [...]

Profa. Transdisciplinar
Minha prática didático-pedagógica busca contribuir para formar professores para utilizar estratégias de ensino, com foco no ensino básico, haja vista o trabalho de discussão a respeito das concepções de linguagem que fundamentam o ensino de língua portuguesa e o elo com as práticas de linguagens (leitura, oralidade, escrita, análise linguística).

A metodologia de ensino das docentes do curso de Letras – ênfase em LP – é de fato, exemplo, modelo para os novos professores(as). Diante dos recortes de falas das professoras acima, já não duvidamos de que os futuros docentes as utilizarão em suas práticas pedagógicas na escola. Portanto, o aprendizado da formação inicial é o ponto de partida para o exercício da profissionalidade docente. Isso é bem claro, conforme as declarações das professoras nas respostas da entrevista. Assim sendo, torna-se evidente que a prática docente na universidade pode se reverter em facilidade ou dificuldade de ensino, de aprendizagem e de interpretação de

textos na 2ª fase do EF na EB.

Nesse sentido, é importante enfatizar que a prática pedagógica que observamos na ocasião da pesquisa de campo se demonstraram ricas de exemplos didático-pedagógicos para a implementação em turmas da EB, somente a aula da disciplina de Sintaxe, apesar de muito bem explicada, não consistia em uma forma adequada para turmas da 2ª fase do EF, pois se ateve ao campo teórico e totalmente sem fazer menção ao contexto daquele momento. E o ensino realizado assim, não é ideal para os anos finais do EF porque os discentes provavelmente, não conseguirão entender, por exemplo, que o tratamento linguístico da “função sintática da oração” (objeto da aula observada em Sintaxe) seja importante para sua vida, principalmente, quando não se dialoga para enfatizar a relevância e finalidade dos objetos de conhecimento aplicados.

Entretanto, é importante lembrar que na formação inicial de professores(as) de Letras/LP o ensino e a aprendizagem não são, apenas, voltados para a prática pedagógica dos futuros docentes, há também o ensino de objetos exclusivos para a formação da base de conhecimento do profissional de Letras. Portanto, a aula de Sintaxe pode sim, ser ministrada dessa forma, ainda mais considerando o curso e a formação profissional. A alusão a esta aula foi apenas para demonstrar um diferencial com relação as demais.

Vale ressaltar que a percepção de um ensino direcionado para a prática pedagógica dos futuros docentes não fazem parte, apenas, dos discursos (corpus da pesquisa) enfatizados na entrevista, mas nas práxis das professoras, as contempladas durante a observação em sala de aula. Efetivamente, presenciamos oficinas de ensino, em que era constante a intervenção das docentes alertando os novos professores(as) sobre como se portar frente as peculiaridades de suas funções docentes de LP, muitas vezes desaprovando posturas inadequadas dos futuros docentes.

Diante disso, elucidamos o caráter transdisciplinar da ação didático-pedagógica, segundo a opinião das docentes, bem como da literatura pesquisada que confirmam a implementação do aprendizado no contexto profissional, o qual tramita da formação (universidade) a profissionalização (escola), fazendo a religação do conhecimento conforme visa o pensamento complexo pela interlocução linguística, portanto, inserida no campo da LA, com foco na linguagem em uso.

7.2.4.2 Textos relacionados à prática dos professores(as) em formação.

E quando a gente está diante de **um texto que o objeto de estudo e o objeto de ensino da nossa prática, do professor de linguagem**. Este texto tem alguém que escreveu, ele tem um contexto que ele foi escrito, ele tem um destinatário/interlocutor para o qual foi escrito. Ele tem um tempo datado e uma ideologia que vem carregada sobre esse texto. Então, partindo desse pressuposto de que **a gente trabalha com o texto e tudo trata da linguagem, que é rica em significados**

O texto é objeto de ensino e estudo do professor de linguagem, conforme enuncia a professora Unitas Multiplex, assim como as demais entrevistadas reconhecem a importância dos gêneros textuais considerando que o texto, pelo seu conteúdo temático, faz a religação de saberes pelo seu teor e caráter intertextual e transdisciplinar, sendo de fato, rico em significados e sentidos sinalizado pelo contexto e intertexto.

Diante disso, ressaltamos que os textos em geral, mas principalmente, os literários, que se configuram numa recriação ou reprodução da vida real, trazem em si, em suas tramas a presença da complexidade como de fato é a realidade concreta em que tudo está interligado, não havendo separação que delimitam os campos da ciência, do conhecimento científico e do senso comum. Nos textos, reconhecemos o entrelaçamento polifônico presente na linguagem verbal escrita e na linguagem visual, por exemplo as Histórias em Quadrinhos (HQs), nas quais se mesclam diferentes linguagens, tornando mais atraente e interessante a leitura.

Ao falar de textos e suas nuances, automaticamente, adentramos nos campos das ciências que dão sustentação teórica a esta tese, pois, simultaneamente tratamos da LA pela linguagem diversa em uso na interação entre interlocutores, autor-texto-leitor bem como do pensamento complexo, uma vez que um pensamento simplificador e reducionista não é capaz de explicar a dimensão que a linguagem abarca nos textos em que se destaca a tessitura religante de saberes e contextos e, assim, desponta-se a transdisciplinaridade e o sujeito cognoscente.

7.2.4.3 Trabalho com temas emergentes

Profa. Unitas Multiplex

[...] a minha prática e a minha tentativa de associar pesquisa com militância corroboram muito para que os acadêmicos, os professores em formação inicial, já pensem sobre a adversidade porque para muitos deles eu sou a primeira professora travesti e a professora travesti idosa, a primeira professora travesti que se intitula como travesti, então, **eu sou um corpo estranho dentro da docência, da formação inicial de professores e isso tem um peso significativo para eles pensarem na questão da diversidade, pensarem na questão das interseccionalidades e também a minha pesquisa que vem ao encontro, a minha pesquisa particularmente é pensar essa questão dos temas emergente na LA e também nos estudos literários.**

A professora Unitas Multiplex nos contagia com sua força e essência ao falar de si como alguém que traz em sua corporeidade/fisionomia detalhes que servem de leitura para o olhar do outro, provavelmente, sua opção de gênero tenha lhe deixado algumas marcas na vida e na alma desta sociedade machista, preconceituosa e desumana. Mas para seus alunos-professores, segundo ela afirma e, também partilhamos o mesmo entendimento de que a oportunidade de ter uma professora que se intitula travestir seja uma experiência importante e significativa para se olhar a diversidade de gênero com respeito e aceitação às diferenças individuais. Além disso, possibilita abertura para se trabalhar com temas emergentes livre de julgamentos e preconceitos.

Nesse sentido, inferimos que a situação enfatizada por essa professora corrobora com o entendimento que Moraes (2021, p. 157) nos traz de que “a formulação de uma ontologia complexa [...] requer uma epistemologia da complexidade, em função do nó górdio existente entre o SER, o CONHECER e o FAZER que conecta ontologia, epistemologia e metodologia”. Nestes termos é percebida a relação interconectada do ser professora indissociáveis de sua vivência humana e coexistência multidimensional planetária.

A condição da professora sobre sua identidade pessoal, profissional e seu fazer docente mediante o conhecimento estão de certo modo tão entrelaçados que não é possível separar o pessoal do profissional. Durante a observação em sala, a professora Unitas Multiplex já tinha abordado essa questão, com as seguintes palavras “**Eu sou uma mulher trans!** A linguagem oral, visual, corporal... eu sirvo de leitura para vocês, para a professora Rosiene [...]” (Professora Unitas Multiplex, Diário de campo, 2022).

Nesse sentido, revalida o entendimento de Moita Lopes ao afirmar que no reduto da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas “tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, **sexualidade, gênero, etnia, etc. são inscritas em posicionamentos discursivos**” (2008b, p.102, grifos nosso). Ponto de vista que vem ao encontro do discurso da professora, que se manifesta como um sujeito sócio-histórico que fala dos silenciamentos fadados a diversidade sexual.

Portanto, reconhecemos a complexidade que envolve o sujeito, enquanto SER social e político e a inseparabilidade de seu FAZER entrelaçado pelos aspectos culturais e individuais que o constitui como único e singular. Assim se destaca o princípio hologramático, em que o sujeito como ser social agrega em si partes do todo (sociedade). E a LA que se preocupa com a prática social da língua/linguagem, origem da problemática citada pela professora entrevistada,

uma vez que tudo se concretiza pela linguagem na fala dos interlocutores. Assim, a linguagem ocupa o centro desta discussão que integra os sujeitos individuais e coletivos mediante enunciados concretos/enunciação.

7.2.5 Elementos da prática didático-pedagógica direcionados ao EF

7.2.5.1 *Produção de textos com foco na comunicação e não na gramática*

Profa. Criativa:

[...] a gente vive pedindo para os nossos alunos pararem de ensinar o verbo To be, a gente costuma chamar, verbo Tobe, para os alunos do ensino básico e começar, assim, **trabalhar de outra forma a partir de textos e a partir da própria língua sem abordar de cara a gramática, desviando o máximo que puderem da gramática**, que só entraria como auxiliar aqui e ali, de vez em quando ou quando pudesse ajudar bastante, **tirando o foco da gramática e colocando-o na comunicação**, seja essa comunicação escrita, leitura ou através da escuta e da fala, todas as formas de comunicação

[...] ensinando a língua e outras metodologias para além desse uso, dessa questão da estrutura e da gramática da língua, nós estamos contribuindo para que eles sejam professores nesse sentido, também, **que foque a comunicação na língua** alvo e assim, eles vão poder ensinar melhor os seus alunos.

[...] Eu estou ensinando eles de uma forma e eles estão aprendendo dessa forma que depois eles vão reaplicar isso lá fora **e a forma é gramática não. Gramática só entra na sala de aula se for para explicar alguma dúvida** que o aluno tiver e, na maioria das vezes, é o texto, a produção de texto, seja ele na parte falada, seja ele na parte escrita e trabalhar o conhecimento mesmo [...]

[...] O conhecimento de mundo, do contexto em que esse texto foi produzido do que ele está dizendo o mini desse texto, o que nós estamos fazendo nesse momento com as aulas de língua inglesa. **Eu acredito que as aulas de LP, também, estejam mais ou menos nesse sentido, sei um pouco do trabalho das professoras que trabalham com gêneros que é mais ou menos nesse sentido que eu estou falando.**

A fala da professora Criativa afirma que a sua prática pedagógica na formação inicial docente representa um modelo metodológico que serão reaplicados pelos futuros professores(as) em sua prática docente. Logo, ela incentiva seus alunos(as) a trabalhar com texto tirando o foco da gramática em prol da comunicação na disciplina de Língua Inglesa. Quanto a LP, ela acredita que segue esse mesmo direcionamento. Já que a professora Criativa sabe um pouco sobre o trabalho que as professoras dessa disciplina desenvolvem com os gêneros textuais.

Diante desse posicionamento da professora Criativa, inferimos que ela segue as prerrogativas das diretrizes curriculares, que demarca a concepção de linguagem interacionista e na qual se centraliza o processo de ensino e aprendizagem a partir do texto, pois este é a

ferramenta que os docentes devem utilizar, segundo a BNCC, para explorar a linguagem em todos os aspectos para ampliar os conhecimentos linguísticos e de mundo.

É pertinente a postura da professora, uma vez que a opção pelo texto está em acordo com a orientação das diretrizes curriculares que prioriza a comunicação e não a gramática, esse fator nos conduz ao viés do pensamento complexo, em especial, ao princípio hologramático no qual a parte está no todo e o todo está na parte. Considerando a gramática parte e o texto o todo, em que se compõe os diferentes campos da ciência e do senso comum. E por se constituir pela linguagem, direta e essencialmente se insere na macro área da LA, que se preocupa com a prática social da linguagem, portanto, orienta teoria e prática, já que ambas não se dissociam no campo linguístico.

7.2.5.2 *Ensino da leitura de textos literários com foco no despertar pelo gosto da leitura e escrita*

Profa. Inovadora
Então toda a sua estruturação é pensando em como trabalhar determinadas obras, abordar temas, estabelecer debates e despertar o gosto pela leitura e pela escrita.

Quando a professora Inovadora declara que todo o planejamento em torno das aulas de literatura tem como foco despertar o gosto pela leitura e pela escrita, percebemos o sujeito cognoscente no lugar que sempre ocupou, a centralidade do fazer humano, embora nem sempre foi reconhecido esta posição, demonstrando, dessa forma a inseparabilidade do sujeito e do objeto. E assim, evidencia a religação do conhecimento que permeia o processo de ensino e coloca em destaque a complexidade e a transdisciplinaridade que envolve as ações docentes no processo de ensino e aprendizagem da literatura no âmbito da universidade.

Essa docente menciona algo muito importante, pois o papel do professor é despertar no estudante o gosto da leitura e da aprendizagem de objetos de conhecimento pertinentes ao processo de escolarização. E, como mediador desta ação de ensino e aprendizagem, cabe ao professor a função de orientar a construção de saberes pelo aprendiz, validando a compreensão de Freire (1987) de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79). E na interação em que se educam, mutuamente, enfatiza-se a LA inserida em contextos nos quais a língua(gem) em uso permite a interação entre os sujeitos sociais que a partilham.

7.2.5.3 Foco nos significados da linguagem

Profa. Unitas Multiplex

[...] Este texto tem alguém que escreveu, ele tem um contexto que ele foi escrito, ele tem um destinatário/interlocutor para o qual foi escrito. Ele tem um tempo datado e uma ideologia que vem carregada sobre esse texto. Então, partindo desse pressuposto de que a gente trabalha-se com o texto **e tudo trata da linguagem, que é rica em significados** que podem ser marcadores tanto de gênero, como de classe, como de raça, como de etnia, como de marcadores sociais que vão identificar e que marca os sujeitos em determinados tempo e em um determinado contexto.

Profa. Transdisciplinar

No trabalho com a leitura, por exemplo, refletimos sobre as problemáticas voltadas ao seu ensino e em possibilidades de nos voltarmos para o enunciado, segundo perspectivas interacionista e dialógica. Desse modo, **os professores em formação são levados a pensar em ações/planos para gêneros diversos, de modo a propor encaminhamentos didáticos para turma do Ensino Fundamental**, com perguntas de leitura que exploram o conteúdo temático, forma de composição e estilo do gênero.

A professora Unitas Multiplex ressalta em seu discurso a interação da linguagem, em especial, a textual que manifesta em si, o diálogo entre autor, texto e leitor. O sentido de seu dizer se mostra, claramente, na relação tecida entre interlocutores e o objeto (texto). A professora Transdisciplinar também enfatiza o trabalho com leitura e a problemática que a envolve no processo de ensino e de aprendizagem, concomitantemente, possibilita abertura ao enunciado como maneira para se desenvolver o trabalho com o texto e a leitura.

Na oportunidade a docente assume que sua prática didático-pedagógica é direcionada ao EF, em que conduz os novos professores(as) a pensarem em ações para abordagem dos diversos gêneros textuais. Também mencionou a metodologia que utiliza para trabalhar com textos pelo critério de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Essa forma além dos questionamentos em torno do conteúdo temático, forma de composição e estilo do gênero, conta com perguntas subjetivas que aproxima o discente do texto.

Nesse sentido, perguntas são elaboradas de modo a inserir os alunos no contexto do texto articuladas com indagações subjetivas, cujas respostas enfatizam suas capacidades cognitivas e compreensão do mundo conforme suas vivências. Essa maneira de trabalhar é também orientada pela BNCC, sinalizando que os conteúdos devem partir do contexto de vida do discente para que ele encontre sentido naquilo que é ensinado na escola. Portanto, essa maneira de questionar o texto é significativa porque além da interpretação de texto e do

entrelaçamento com a subjetividade do aluno, as perguntas se transformam em produção textual, então, essa metodologia se desdobra da leitura para a interpretação e por último se transforma em produção textual. Sendo assim, trabalha-se a leitura, a oralidade, a interpretação e a produção de texto.

A professora Transdisciplinar ainda faz referência a concepção de linguagem sociointeracionista, a qual guia o desenvolvimento linguístico da LP entrelaçada pelo dialogismo (polifonia). A linguagem nos constitui enquanto sujeito histórico, social, afetivo, político e profissional. Portanto, dá-se ênfase a LA porque favorece as teorias que orientam o professor em suas aulas com os gêneros textuais enriquecidas pelo pensamento complexo mediante o princípio da transdisciplinaridade que tramita entre os campos disciplinares e vai além, derrubando as fronteiras que delimitam esses campos e opera a religação de conhecimentos conservando a integridade das partes e do todo.

7.3 Síntese dos resultados

Após ter realizado todo o percurso de pesquisa e de análises, chegamos neste momento de conclusão em que trazemos possíveis confirmações, revelações e descobertas do contexto de formação de professor de Letras – LP da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Porto Nacional, tendo a prática pedagógica docente o objeto para o qual direcionamos um olhar observador, analítico sob o viés do pensamento complexo e da LA.

Neste sentido, retomamos o objetivo geral desta tese, que consistia em **compreender** as práticas pedagógicas e as interfaces da formação de professores em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as possíveis projeções de implicação para o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de textos nas séries finais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos o estudo do PPC de Letras, a observação participante e um criterioso estudo relativo às temáticas focalizadas, bem como das teorias científicas que consubstanciam esta tese, o pensamento complexo e a LA.

Com base nessas referências foi evidenciado que a prática pedagógica na formação inicial de professores(as) de Letras – LP é empregada de modo a sustentar a práxis dos novos professores(as), pois os objetos de conhecimento, os recursos linguísticos didático-pedagógicos vistos durante a formação são direcionados de forma direta a prática pedagógica dos(as) futuros(as) profissionais a partir da 2ª fase do EF e ensino médio, segunda e última etapa da EB, uma vez que são mecanismos metodológicos para a profissionalização, confirmando o vínculo indissociável da práxis de formação docente na universidade e o exercício profissional na

escola, pois percebemos, mediante a metodologia de pesquisa empregada que o ensino docente nestes dois contextos são interligados.

No entanto, vale ressaltar mediante reflexões conscientes depois das observações das práticas docentes no Câmpus da UFT de Porto Nacional que se há algum indício de que a formação inicial de professores(as) de Letras/LP apresenta problema e seus formandos, futuros professores(as) não estiverem bem preparados para o exercício profissional, certamente, esse fator não poderá ser atribuído a ineficiência da prática pedagógica das professoras formadoras, uma vez que só percebemos aspectos positivos em suas práxis. Considerando que nos cursos de licenciaturas há muitas variáveis por se tratar de formação voltada para a profissionalidade docente e também porque as graduações em geral são complexas, envolve um cenário com muitos protagonistas, além de fatores internos e externos que podem de alguma forma impactar (des)favoravelmente o ensino e a aprendizagem, portanto, há muitos outros aspectos a se averiguar.

No entanto, não há dúvidas de que a prática pedagógica docente na formação inicial traz implicações para o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de textos nos anos finais do EF. Essa constatação nos esclarece que a problemática diagnosticada nos processos de leitura e interpretação textual, demonstradas pelas avaliações externas do PISA, SAEB e Prova

Brasil, provavelmente, provém de deficiências na base formativa dos primeiros anos de escolarização da EB, ou seja, nos anos iniciais do EF. Diante disso, deduzimos que os discentes não desenvolvem as habilidades prescritas no currículo, em especial, na 1ª fase do EF e a aprovação automática sob a alegação da inclusão para os anos subsequentes faz o estudante avançar sem os requisitos indicados/exigidos (habilidades e competências) para cada ano/série.

Foi a análise criteriosa do PPC, da observação participante, das respostas às questões da entrevista pelas docentes colaboradoras, mais as teorias que substanciam esta tese que nos permitiram fazer algumas inferências, observações, desvelamentos ou confirmações através das informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa utilizados, uma vez que é possível confrontá-las, selecioná-las, classificá-las ou refutá-las, o relevante é o cruzamento desses dados para responder o que propusemos com a investigação.

Assim, buscamos contextualizar as concepções teóricas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas do pensamento complexo e da LA, campos científicos que deram sustentação a esta tese e os vínculos dessas ciências com as práticas pedagógicas das professoras formadoras na universidade pesquisada. Acreditamos que alcançamos, a contento, a realização do objetivo vislumbrado, uma vez que debruçamos todo empenho em demonstrar que a complexidade e a LA são elementos inseparáveis da profissionalidade docente, assim como não é possível

fragmentar o ser de seu conhecimento e de seu fazer porque eles se integram conservando a importância e independências das partes e do todo.

Além do mais, a contextualização das teorias que sustentam este trabalho com o objeto de pesquisa permitiram uma tessitura entre partes e todo que contribuiu para torná-lo mais interessante e rico, considerando o ponto de vista educacional, fator que nos permitiu responder a indagação da pesquisa responsável pela configuração do desenho investigativo construída no percurso do curso de doutoramento que culminou na conclusão desta tese.

Em primeiro lugar, **analisar** o modo como a relação entre teoria e prática é apreendida no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), buscando pensar se, a depender da perspectiva das disciplinas, essa relação se acentuaria ou não é o primeiro objetivo específico. Neste enfoque, podemos confirmar que o fazer pedagógico docente e as diretrizes do PPC estão em consonância quanto a metodologia didático-pedagógica utilizada nas aulas da formação inicial de professores(as) de Letras/Português com tendência interdisciplinar conforme sinaliza enfaticamente esse documento.

A técnica de observação participante foi primordial para revelar que o fazer docente se concretiza conforme conceitua o campo científico da interdisciplinaridade. Desse modo, identificamos que a relação entre teoria e prática nas práticas pedagógicas das docentes formadoras está de acordo com a perspectiva indicada no PPC. A concepção metodológica, epistemológica e ontológica observada no documento é a interdisciplinar, que se evidenciou também nas aulas das professoras, consolidadas e confirmadas nos enunciados concretos (verbais e presumidos) que integraram teoria e prática em suas práxis, de forma que não percebemos que a dicotomia sinalizada fosse, de fato, um fator grave ao ponto das docentes entrevistadas verem isso como um problema.

Neste sentido, é importante ressaltar que o curso de Letras/LP do Câmpus da UFT de Porto Nacional, universidade do interior do Estado do Tocantins se mostrou alinhada a perspectiva teórico-prática interdisciplinar, conforme sua estrutura curricular e o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras formadoras. Sendo assim, a perspectiva interdisciplinar perpassa por meio de enunciado/enunciação os aspectos linguísticos e gramaticais planejando a escolarização de LP como objeto de ensino e de aprendizagem. Considerando que o texto é o recurso ideal para se captar os enunciados.

No entanto, é relevante destacar que a depender da disciplina e do objeto de conhecimento abordado a relação entre teoria e prática pode mostrar mais propícia em determinados componentes curricular do que em outros. Nesse sentido, percebemos essa relação mais acentuada nas disciplinas de: Didática, Práticas Interdisciplinares, Práticas de

Ensino e Estágio Supervisionado e em Organização Social e Política da Educação Básica. Contudo, presenciamos uma conexão perfeita de teoria e prática na disciplina de Linguística Aplicada. Quanto a disciplina de Literatura Brasileira: Estudos Coloniais foi a que menos articulou a teoria e prática conforme a perspectiva interdisciplinar. Valendo justificar que a aula consistiu na leitura de um texto do Padre Antonio Vieira com foco no texto, provavelmente este fator não favoreceu a integração sem uniformizar teoria e prática.

Ademais, reconhecemos que nossa tese apresenta um delineamento temático distinto diante de tantas outras que abordaram a formação inicial de professores(as) de Letras/LP porque são inéditas as nuances do tempo presente, o olhar subjetivo da pesquisadora e a atitude dos participantes da tese com relação ao momento histórico vivenciado, uma vez que os sujeitos e suas ações são inconstantes e propensas a mudanças influenciadas pelo contexto.

Considerando ainda, que estamos sofrendo as consequências da pandemia da covid-19 que causou prejuízos sem precedentes à universidade, a escola e suas comunidades, bem como da política reacionária do governo anterior de extrema direita que fez o sistema educacional regredir algumas décadas devido à ausência de recursos, a incitação de ódio aos professores(as) e desvalorização ao papel das IES e de seus profissionais.

Diante desses fatores que configuram a situação vigente, entendemos que cada época contém aspectos peculiares e únicos, portanto, os eventos reais sempre apresentarão algo que difere de outros momentos. O importante foi perceber que a prática pedagógica, ora investigada, apesar dos desafios da articulação teoria e prática vista pela ótica das docentes formadoras, mostrou evolução porque presenciamos nas aulas, durante a observação, características que sinalizam que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade já fazem parte das concepções que orientam a prática pedagógica de professores(as) na UFT de Porto Nacional.

Vale enfatizar que a recomendação para o desenvolvimento de práticas de modo interdisciplinar é apresentada reforçadamente no PPC (2018) recentemente reformulado. Ademais, é interessante comentar que a práxis docente na formação inicial de professores(as) de Letras – LP observada, apresentou indícios que se alinha a epistemologia da complexidade, principalmente no diz respeito ao protagonismo estudantil e seu lugar no centro do processo de ensino e de aprendizagem, em que os conteúdos abordados são sempre vinculados aos contextos de produção e articulados às vivências dos sujeitos nos dias atuais.

Outro fator que aproxima a práxis das professoras do Câmpus investigado às teorias emergentes, diz respeito ao acolhimento de saberes oriundos do senso comum, das experiências vividas e pessoais dos sujeitos aprendentes que associados aos saberes acadêmicos se avizinha aos objetos de conhecimento de ensino e fenômenos da vida. Os laços afetivos estabelecidos na

relação professor e alunos(as) é outro fator que evidencia a epistemologia do pensamento complexo no contexto formativo docente. Dessa forma, transparece a indissociabilidade da trindade da vida, composta pelo indivíduo, sociedade e natureza.

Contudo, um fato curioso que nos despertou a atenção foi percebermos a inexistência da PCC (Prática como Componente Curricular) no PPC anterior que vigorou até o ano de 2018. Não sabemos o porquê da ausência da PCC nesse documento, uma vez o componente surgiu em 2002, depois de uma forte militância, discussões, elaboração e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CT 1/2002. A finalidade do componente era ampliar o tempo da prática pedagógica no contexto de formação, já que os estágios no final das licenciaturas eram insuficientes para fundamentar a prática dos licenciados e, também, era uma alternativa para resolver os desafios que rondam a teoria e prática na profissionalidade docente.

Ressaltamos a relevância da PCC para a superação das dificuldades que existe na articulação entre teoria e prática. Esse fator, talvez, tenha motivado a permanência e a ampliação desse componente nas diretrizes para formação inicial e continuada de professores conforme Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que reafirma e valoriza a necessidade de a relação teoria-prática fundar e estruturar o currículo de formação de professores, pois é a PCC que continua representando esse papel central nos currículos.

Em segundo lugar, **identificar** como os professores(as) formadores participantes da pesquisa, ao planejarem e ao executarem as aulas, abordam ou não a relação entre teoria e prática, já vislumbrando o espaço de sala de aula da educação básica. A bordagem da relação teoria e prática, neste movimento, que acontece na universidade (contexto formativo) com os objetos de conhecimento pensando na escola de EB foi muito recorrente nas aulas que observamos na universidade, durante a investigação de pesquisa. Vale salientar que essa abordagem consiste em dizer como será o procedimento que o professor pode utilizar para exploração de determinado tema/temática.

Logo, podemos assegurar que este objetivo específico foi completamente contemplado porque ele se evidenciou, claramente, nas aulas observadas no momento da coleta de dados e nos discursos das professoras. Sendo assim, constatamos a prioridade dada a leitura e sua compreensão nas estratégias das professoras. Para tanto, o texto é a unidade que mobiliza a reflexão dos eixos norteadores: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Diante desses eixos, trabalhar numa perspectiva inter/transdisciplinar fica muito fácil porque o texto traz em si vários assuntos que poderão ser abordados por outras áreas científicas e também não científicas.

Neste contexto, compreendemos que na esteira da transdisciplinaridade e da

indisciplinaridade como acontece a relação teoria e prática, os termos apresentam significados semelhantes, considerando que a indisciplinaridade é o contrário de disciplinaridade que se refere a área de conhecimento, já indisciplinaridade, o prefixo *in* concede o entendimento de ausência, de falta, condiz a não disciplinaridade. Sendo assim, a relação teoria e prática na esteira da transdisciplinaridade e da indisciplinaridade consiste em abertura para acolher o novo consciente da incerteza, partindo do disciplinar, ou seja, de uma disciplina científica, por exemplo, temos um texto qualquer, então desse texto podemos depreender quais áreas disciplinares se fazem presentes e partir para explorar os aspectos sociais, culturais, artísticos, espirituais, não há limites nem fronteiras para se adentrar a saberes diversos. Dessa forma, não há fragmentação entre teoria e prática.

Já a relação teoria e prática na esteira interdisciplinar configuraria na escolha de duas ou três disciplinas, com vista a consultar determinada temática, depois juntar as contribuições de cada disciplina consultada para ampliar o conceito sobre o assunto, dessa forma haveria uma integração de duas ou mais disciplinas. A relação teoria e prática interdisciplinar fica apenas no âmbito das ciências, pois as fronteiras entre as áreas do conhecimento científicos permanecem intactas. Não há abertura para se abordar conhecimentos não científicos.

Diante desse pressuposto, identificamos que as práticas docentes no universo de formação dão ênfases a concepção de linguagem, ao enunciado que sempre traz marcas dialógicas de outros enunciados (dialogismos), considerando que o falante não é o “Adão bíblico” (Bakhtin, 2006) que nomeou os objetos pela primeira vez, pois usamos discursos de outros e fazemos deles nossos discursos ao lhes atribuir acentos, apreciação e valorização, é por isso que dizem que os discursos não são neutros.

Na prática pedagógica observada, o ensino dos saberes linguísticos se faz, geralmente, pela leitura de textos de diversos gêneros a partir do enunciado e da concepção de linguagem em interação. A partir dos textos são exploradas a leitura, a oralidade, a análise linguística e a produção textual. A metodologia que utiliza o critério de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura é uma maneira de explorar totalmente a temática e os sentidos do texto, sendo de grande valia para aprendizagem porque articula o texto, o contexto, o intertexto e a vivência do aluno(a).

Sendo assim, sabemos que um pensamento simplificador que fragmenta em partes para facilitar a compreensão do todo se tornou ineficaz, dada à multidimensionalidade e multirreferencialidade da prática pedagógica. Nessa atuação, professor, estudantes e os conteúdos de ensino e aprendizagem se entrelaçam numa tessitura tão complexa que o pensamento binário cartesiano não consegue explicá-la. Então, para explicar a ação pedagógica

é preciso um aprofundamento ontológico, epistemológico e metodológico da complexidade para compreendermos a trama do que é tecido junto.

Portanto, essa ciência, mediante os instrumentos que nos conduzem a um pensar complexo denominados de princípios-guia (Morin, 2000) ou operadores cognitivos (Moraes, 2000), são acionados para nos auxiliar na compreensão da práxis docente, dada à complexidade que a envolve.

E por último, **problematizar** os pontos de didatização dos saberes apreendidos a partir do material analisado nesta tese, propondo decorrências metodológicas à luz do pensamento complexo e nos pressupostos da LA, completa o total de objetivos específicos que perseguimos para alcançar os resultados da pesquisa que comprometemos realizar. Nesse sentido, não apontaremos um direcionamento inédito para as questões que envolvem a problemática de leitura e interpretação textual nos anos finais do EF, comprovada pelas avaliações do Pisa e SAEB. Mas um reforço para conduzir os discentes a refletirem sobre os sentidos que a linguagem adquire dependendo dos contextos enunciativos. Isso precisa ser ensinado. O professor deve utilizar esta estratégia com os alunos fazendo-os perceber como a linguagem pode se evidenciar ambígua, polissêmica ou controversia.

O primeiro passo para vencermos os desafios que permeiam a situação da leitura e da interpretação de textos na fase de escolarização, aqui, discutida, consiste em fazer com que os discentes sejam leitores. Esse fator é imprescindível para melhorar a capacidade de interpretação e, mesmo, a produção de textos, considerando que são os conhecimentos adquiridos nas leituras que nos tornam sujeitos de múltiplos letramentos. Sendo assim, seria mais proveitoso, na 2ª fase do EF, focar na leitura e ensinar o discente a pensar, a fazer as conexões pertinentes ao contexto, a temporalidade do gênero textual e sua função na sociedade. Assim, estimula o exercício de contextualização que nos conduz a percepção dos fios que liga os fenômenos que nos rodeiam e nos auxiliam a pensar de forma transdisciplinar.

Vale ressaltar que ao explorar textos com perguntas de leitura que examinem o conteúdo temático, a forma de composição e o estilo do gênero como acentuou uma das docentes entrevistadas, é uma via para alcançarmos um ensino e aprendizagem que transforme a realidade dos processos de leitura. Dessa forma, é possível ir ao encontro de nossa proposta, ao serem mescladas questões objetivas e subjetivas sobre os gêneros textuais trabalhados. Essa forma de tratamento textual é relevante pela aproximação da temática, a vivência do sujeito pelas perguntas embasadas no texto e as de opinião. Pois esta metodologia faz sentido ao aluno, fato que facilita a sua compreensão e está dentro de uma perspectiva transdisciplinar ao levar em conta sua subjetividade.

Nesse sentido, é importante mencionar que para a construção e efetividade de práticas pedagógicas satisfatórias é imprescindível estar em consonâncias com epistemologias e metodologias adequadas que sejam capazes de corresponder as demandas requeridas na contemporaneidade. Neste propósito, sinalizamos que para a prática pedagógica venha favorecer o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de texto, na 2ª fase do EF, deverá se embasar nos princípios do pensamento complexo. Ou seja, é necessário apreender a realidade complexa dos fenômenos acionados na concretização da prática pedagógica em sala de aula.

Os princípios guia do pensamento complexo são instrumentos que nos ajudam a compreender a realidade da ação educativa, articuladamente. A começar pelo princípio transdisciplinar, necessário para promover aberturas às inovações, bem como religar saberes e ultrapassar as fronteiras disciplinares, níveis de realidade e de percepção, bem como pela presença de um terceiro incluído.

A complexidade permeia o fazer pedagógico e os princípios-guia impulsionam esta ação pela reintrodução do sujeito cognoscente (docente e discente), dada a impossibilidade de se separar o sujeito do objeto de conhecimento. Na dinâmica de ensinar e aprender com gêneros textuais, quando abordadas as questões sociais, percebemos que existe uma representação da vida do sujeito em sociedade. Eis um exemplo explicado pelo princípio hologramático.

O princípio recursivo diz respeito ao movimento em espiral da aprendizagem, bem como da dinâmica teoria e prática porque os elementos se coadunam de forma crescente; princípio auto-organização traz à baila a autonomia e dependência entre professor e alunos; o princípio retroativo dá ênfase a formação do sujeito, na qual está intrínseca a relação de produtor (professor) e produto (aluno), futuramente, o aluno será o produtor e nesse movimento prossegue.

O princípio dialógico explica a complementaridade necessária e essencial de ações opostas como ordem/desordem/organização que fortalece a práxis docente. E, por último, o princípio sistêmico organizacional possibilita a ligação do conhecimento das partes ao conhecimento do todo, que na ação pedagógica requer do docente além do conhecimento e didática dos conteúdos é preciso conhecer a capacidade, limitação e o contexto de vida de seus alunos(as). Tal tessitura das partes entre o todo é essencial para o êxito do ensino e da aprendizagem. Ademais, temos consciência que o princípio da incerteza permeia o movimento da práxis docente porque toda ação escapa do controle do sujeito pela interação com outros.

Cabe-nos reportamos, neste momento, as áreas científicas em que se assenta esta tese para finalizar este trabalho e destacar que a LA por se preocupar com a linguagem como prática social e ser a ciência que investiga os problemas que emergem das interações linguísticas

procurando problematizá-los e teorizá-los sob o entendimento dos sujeitos que as vivenciam. A LA se faz presente em toda comunicação verbal e, sendo assim possibilita que o pensamento complexo mediante os princípios-guias explique a realidade dos fenômenos que constitui a complexidade da trama da vida.

A problemática do ensino que envolve a ação pedagógica e a aprendizagem de leitura e interpretação textual na 2ª fase do EF é fato comprovado pelos resultados das avaliações externas, SAEB e PISA. No entanto, é necessário dizer que essa situação pode até apresentar fatores que estejam relacionados à formação inicial de professores(as) do curso de Letras/LP, mas, certamente, não o caso da prática pedagógica dos(as) docentes formadores(as) do Câmpus pesquisado porque não observamos falhas no desenvolvimento das aulas das professoras do curso de Letras, na ocasião que retemos nosso olhar para as práticas pedagógicas aplicadas.

Entretanto, reconhecemos como ponto negativo a morosidade para regulamentar o currículo conforme as diretrizes que orientam a elaboração dos PPC. Esse fator, talvez, seja decisivo para demarcar o atraso do conhecimento com relação a sua implicação no ensino tanto na escola quanto na universidade. Isso demonstra a evolução social dos sujeitos como se observou na prática docente formadora que apresentou indícios de metodologias e atitudes transdisciplinares e complexas enquanto a sinalização da metodologia no PPC é a interdisciplinar que aparece de forma enfática em todo o documento. Embora haja menção a abordagem transdisciplinar, mas sutilmente. Desse modo, é possível apontar que a distância entre o conhecimento dos sujeitos na sociedade e os aplicados nos contextos educativos estão sinalizando encurtamento.

Vale mencionar que nos deparamos com professoras comprometidas e motivadas que demonstraram paixão e encantamento pelo ofício que escolheram. Isso foi visível no discurso e nos gestos corporais de forma tão intensa que contagiaria qualquer pesquisador(a). Além disso, os laços que nutrem a relação professor-aluno foi notado durante a observação da prática pedagógica em sala de aula com demonstrações de amizade, afeto e respeito mútuo.

Diante disso, cogitamos que o insucesso discente advém de muitas outras situações, a exemplo das influências do meio social, a pobreza, transtornos de aprendizagem e outras condições de várias frentes. Sendo assim, é preciso compreender que a escola e a universidade são sistemas educacionais complexos e devido a tais características há a impossibilidade de se achar um responsável para os fenômenos que ocorrem. Ademais, na atual circunstância o problema investigado tende a se manter e, talvez, até mesmo a se agravar, pois a consequência da pandemia da covid-19 sobre a educação pode se prolongar, caso não seja viabilizadas políticas públicas educacionais sérias para intervirem na crise de ensino e aprendizagem nas

escolas de EB.

Efetivamente, os problemas na formação profissional docente são confirmados pelos dados da pesquisa, pois os ingressantes do curso de Letras advêm de uma EB sem a presença dos requisitos basilares. Diante disso, pode ser que o problema se concentre na base, isto é, nos anos iniciais da 1ª fase do EF. Vale ressaltar ainda que é possível melhorar essas condições durante o ensino médio. Contudo, não havendo esse equilíbrio, os estudantes entrarão na universidade sem os dominar as habilidades de leitura e escrita nem a interpretação de textos. Para reverter essa situação, o ideal seria oportunizar formação continuada de professores(as) da EB de modo contínuo, além disso não pode faltar o comprometimento do Estado, da família e a colaboração da sociedade como rege o Artigo 205 da Constituição Federal ao destacar a Educação como um direito, pois a ausência de qualquer um dos integrantes dessa tríade pode contribuir para o fracasso escolar que vivenciamos nos dias atuais.

Cursos de extensão ofertados pela universidade à escola básica seria uma alternativa viável para minimizar a problemática no que se refere à prática pedagógica docente, pois é possível que as dificuldades de leitura e de compreensão de textos seja consequência do descuido e do descompromisso de partes ou do todo, responsáveis segundo a Lei Magna do país para se garantir o direito da educação. Ademais, é preciso investir na valorização profissional do professor, priorizando as condições de trabalho e salários condizente a sua formação.

8 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DA TESE

Para finalizar esta produção intitulada “**A prática pedagógica no curso de Letras/Português à luz da linguística aplicada e do pensamento complexo**”, é importante retomar o objetivo geral, cuja missão se consistiu em **compreender** as práticas pedagógicas e as interfaces da formação de professores em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as possíveis projeções de implicação para o ensino e a aprendizagem de leitura e interpretação de textos nas séries finais do ensino fundamental.

Neste trabalho, as técnicas de pesquisa empregadas para a análise documental, observação participante e a entrevista, foram examinadas sob o viés do pensamento complexo e da LA. As hipóteses apresentadas foram confirmadas, como as dificuldades de compreensão de leitura que repercutem no contexto da formação inicial. Diante disso, reconhecemos a eficiência dos procedimentos e técnicas de pesquisa utilizadas. Porém, a análise documental (PPC/2018) quando confrontada com os dados da pesquisa (observação e entrevista) apresentou aspectos obscuros, ou seja, detalhes que suscitaram dúvidas.

Nesse sentido, fazemos alusão as expectativas docentes ao acreditar que a articulação entre teoria e prática na profissionalidade dos futuros professores(as) serão exitosas devido a ampliação do componente de Prática como Componente Curricular — PCC. Entretanto, não ficou elucidado se elas se referem ao PPC/2018, que entrou em vigor em 2019 ou se a expectativa demonstrada diz respeito a Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, que orienta a reformulação do PPC das IES, propondo outra reconfiguração na estrutura curricular.

Sabemos que o tempo de um ano de vigência (2019) do PPC/2018 não é suficiente para evidenciar o progresso esperado da associação teoria e prática no fazer docente da EB, até porque são quatro anos o período de formação do professor. Sendo assim, as mudanças no processo educacional não ocorrem a curto ou médio prazo, mas a longo prazo. Ainda é preciso considerar que em 2020 e 2021 com a pandemia da covid-19 suspenderam as aulas presenciais do Câmpus de Porto Nacional, bem como de todas as universidades federais brasileiras.

Buscando eliminar a imprecisão, fizemos a leitura das novas diretrizes (2019) que norteará a reformulação em andamento do PPC e evidenciamos que não há uma indicação de acréscimo de carga horária para o componente de PCC. Dessa forma, inferimos que as professoras formadoras fazem alusão ao PPC/2018 em vigor. A previsão para a atualização e implementação do próximo PPC, de acordo as diretrizes da última Resolução do CNE, aqui,

citada será a partir de 2025.

É importante enfatizar que, apesar da densidade temática sobre a formação inicial de professores(as) do Curso de Letras/Português, conseguimos avançar no entendimento epistemológico do pensamento complexo e da LA, campos científicos que subsidiaram esta tese. Neste sentido, é importante ressaltar que todo o percurso de pesquisa deste trabalho foi bastante irregular. Um dos principais obstáculos para o processo investigativo, foi o surgimento da pandemia do coronavírus entre os anos de 2020 e 2021.

Partindo de nosso lugar de fala, isto é, do contexto que representa a práxis de professores(as) de línguas da universidade até o exercício profissional na escola, deu-se ênfase à 2ª fase do EF da Educação Básica. Portanto, as dificuldades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem não apagaram em nós o encanto e a boniteza que observamos no contexto escolar. Ser professora, a nosso ver, corresponde ao sentido da vida em sua plenitude. O pensamento complexo preparou nosso espírito para o inesperado. Sendo a escola, a universidade lugar de (des)encontros, de interação e, nesse exercício, surgem os acasos e o inesperado, que nem sempre são ruins que não se visualize pelo menos um ponto positivo. Já a vida é marcada pelo princípio da incerteza, é preciso estarmos alertas para esses fenômenos que ocorrem desde sempre.

Desvencilho-me, neste instante, dos sujeitos coletivos para expressar ponderações partir de meu olhar introspectivo que a princípio reconheço que a inscrição teórica na territorialidade do pensamento complexo e da transdisciplinaridade foi realizada, agora me encontro num estágio de maturação, pois ainda me vejo presa ao pensamento positivista próprio da racionalidade moderna que continua presente na memória discursiva de meu “eu” e vez por outra se manifesta nas afirmações, ideias prontas e verdades em meu discurso. Compreendo que nos livrar de forças da tradição seja um processo que requer tempo. Entretanto, o importante é a consciência de que já está em movimento o processo de desaprendizagem das velhas concepções, conceitos e ideias que constituem minha matriz pedagógica para agregar novas epistemologias.

Nesta oportunidade, enfatizo que ao problematizar a formação inicial de professor de Letras, a partir de um estudo de caso da UFT de Porto Nacional, meu olhar no que diz respeito aos termos de estruturação curricular do Curso e, considerando a temática abordada, a decisão de abrir espaço para a inserção do pensamento complexo como componente curricular no rol das disciplinas do curso, seria uma tentativa estratégica interessante, pois creio que o estudo aprofundado desta epistemologia seja capaz de transformar vidas, pois já tenho a convicção de que ela nos torna mais humanos, humildes e conscientes. Esses adjetivos são essenciais ao

profissional professor.

Além disso, é necessário ampliar a carga horária de LA, ofertando-a em todos os períodos do curso de Letras/Português, ou seja, ampliar a carga horária vigente, pois é perceptível que os saberes docentes com relação a esta ciência é superficial e divergente. Esse fator foi comprovado numa pesquisa apresentada no artigo “Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a Linguística Aplicada” (Silva, 2017).

Também criar um objeto de conhecimento que agregasse saberes da psicologia, da retórica, da poesia e da filosofia, formando uma disciplina própria para cursos de licenciaturas com a finalidade exclusiva de persuadir seria muito importante. Sei que é utopia, tão absurda que este desejo devesse ficar somente no mundo das ideias, mas o anseio para despertar o sentido da vida em nossos alunos/alunas é tão imenso quanto minha paixão pela profissão. Assim, acredito que, nós, professores(as) precisamos desenvolver o poder da persuasão. Porque sabemos bem que quando o estudante quer aprender, ele aprende. Sendo assim, é necessário impulsionarmos o querer dele. O problema é que os discentes não querem, não se interessam pela aprendizagem escolar. Então, é nossa incumbência despertar esse querer, embora os resultados das avaliações externas comprovem que a nossa capacidade política neste sentido, é fraca, por isso é preciso criar possibilidades.

Aproveito para expressar também o sentimento de uma obrigação cumprida a duras penas e a satisfação de ter adquirido os saberes que vão melhorar a minha prática pedagógica, pois era o que buscava, embora, minha corrida atrás do conhecimento não se encerre aqui, aproveito a oportunidade para enfatizar que a minha formação em Letras/LP cursada no formato EaD foi o pontapé de minha trajetória até o doutorado, contrariando o julgamento de que tal modalidade formativa não contribui para uma formação profissional de qualidade por ser considerada inadequada tal configuração de ensino. Posso dizer que isso é relativo, pois tudo depende de como o sujeito protagonista de sua história assume seu processo de autoformação.

Apesar dos desencantos da profissão, no que se refere ao salário, plano de carreira e condições de trabalho, além de um ambiente profissional nem sempre acolhedor o fascínio pela complexidade que envolve a escola, o ensino e seus atores é maior do que os desafios da profissão. Sou satisfeita e grata por ser professora porque através da docência poderei incentivar, incrementar, facilitar, fortalecer e mudar vidas, muitas vezes, servimos de exemplo para inspirar nossos discentes a seguir em busca do tesouro chamado conhecimento, que apesar dos percalços que se enfrenta no percurso, ele está ao alcance de todos os sujeitos.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito aos sujeitos participantes, em especial, as docentes que nos concederam a entrevista e se dispuseram a nos auxiliar no construto desta

produção. A participação de cada professora foi determinante para os resultados desvelados, considerando que o olhar de quem vivencia as circunstâncias do contexto educativo é diferenciado. É importante esclarecer que essa ação foi comprometida pela inviabilidade de encontros presenciais, já que a maioria dos docentes do curso de Letras ministraram aulas na modalidade remota. Muitos docentes ignoraram o convite que solicitava sua participação, mas compreendemos suas opções motivadas pelos cuidados que aquele momento exigia. Embora, entendemos que a recusa em não participar é frustrante para nós, pesquisadoras(es).

No itinerante desta ousada e pretensiosa tese na qual debruçamos esforços para conseguir resposta à problemática investigada, contemplando escola e universidade, assentimos que trilhamos caminhos carregados de bifurcação, acasos e imprevistos. Neste sentido, é importante ressaltar que todo o trajeto em que se constituiu esta tese foi bastante incerto e difícil. Entretanto, reconhecemos que todos os obstáculos se reverberaram em crescimento cognitivo. Partindo do contexto de nossa práxis docente, de professores(as) de línguas da universidade à escola, enfatizando a 2ª fase do EF da Educação Básica, chegamos na reta final. Concluimos essa tese conforme as possibilidades dos conhecimentos aprendidos durante o processo de formação.

Sabemos que ainda temos muito o que aprender, já que a aprendizagem é um exercício infinito e nunca seremos plenos e completos de conhecimento. Conscientes da nossa incompletude, pois no campo científico, assim como na vida, nada está pronto e acabado. Por esse motivo denominamos esta seção final de “Considerações provisórias”. Ao pensarmos no momento sócio-histórico, marcado por mudanças transitórias constantes, entendemos que as conclusões apontadas e sustentadas neste trabalho, certamente, em um futuro não tão distante, apresentará outras evidências e outros resultados porque a realidade será distinta da que visualizamos neste itinerante investigado.

O resultado da pesquisa, na qual debruçamos esforços nesses cinco anos, vem ao encontro de minha identidade profissional individual, subjetiva e, nesse sentido, não receio em afirmar que os conhecimentos formativos profissionais do professor de LP são superficiais, portanto, insuficientes para nos preparar à profissionalidade docente e, provavelmente, nunca estarão a contento pela dinâmica que envolvem sujeitos, objeto e ambiente. Apesar de não percebermos que a prática docente de professores(as) da graduação de Letras/Português seja o fator responsável pelo fracasso do ensino na 2ª fase do EF conforme demonstra o resultado das avaliações externas (SAEB e PISA) em LP, reconhecemos a inviabilidade de se formar professores(as) de antemão para atuar em contextos marcados pela complexidade devido a condição humana diversa porque a interação dos sujeitos docente e discente foge ao

planejamento prévio sob influências do meio ambiente. O docente, muitas vezes, envereda por trajetos diferentes do programado que vão se construindo durante e na ação da prática pedagógica em sala de aula.

Sendo assim, invalidamos a tese inicial que a problemática que envolve o ensino de leitura e compreensão textual seja um fator diretamente associado a formação inicial de professores(as) de LP, portanto sob a égide da LA enquanto prática social que sustenta a linguagem em uso e o pensamento complexo que nos tornam conscientes da importância de se conhecer a complexidade e a condição humana, singulares e diferentes, defendemos a tese que o problema pesquisado tem suas raízes, provavelmente, na 1ª fase do EF na escola e prossegue até os cursos superiores na universidade.

Os fatores que nos conduzem a esta conclusão é evidenciado pela falta de letramento dos acadêmicos egressos do curso investigado conforme revelaram as professoras entrevistadas. No entanto, não podemos incorrer no mesmo erro de supor que o problema seja a prática pedagógica do professor da 1ª fase do EF, uma vez que é mais provável haver falha na responsabilidade dos integrantes (Estado, família e sociedade) aos quais cabem garantir o direito a Educação, segundo o Artigo 205 da CF. Ademais, devido a complexidade que envolve os contextos formativos na escola e/ou na educação superior na universidade torna-se impossível apontar culpados.

Vale frisar que mesmo diante dos obstáculos da empreitada do doutorado, afirmamos a importância deste estudo para fundamentar os conhecimentos que podem embasar a nossa prática de ensino, considerando os aspectos sociointeracionistas dos discursos linguísticos didáticos pedagógicos em sala de aula, em especial, para tornar nossa prática mais alicerçada nos saberes que sustentam o fazer pedagógico de professoras de LM ou LP na Educação Básica. A partir de agora, muito mais consubstanciada pelo entendimento aprofundado do pensamento complexo e da LA, campos científicos que evoluem conforme o caminhar social, marcados de (des)encontros, ações, retroações, interações próprias da ontologia, epistemologia e metodologias complexas que dá sentido à vida humana.

O pensamento complexo nos faz perceber que a prática pedagógica é uma ação que mobiliza paradigmas, concepções, princípios, teoria, prática e método num movimento que entrelaça ontologia, epistemologia e metodologia, considerando a impossibilidade de desvincular o ser do conhecer e do fazer. Sendo assim, a complexidade se torna relevante na realidade contemporânea pela ênfase dada, tanto as partes quanto ao todo que constitui a tessitura do fazer docente. Vale salientar que a LA é a ciência que estrutura os fios que se entrelaçam ente o Ser, o Conhecimento e o Fazer. É ela que dinamiza a teoria e a prática,

destruindo a divisão de ambas no fazer pedagógico docente, justificando seu caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2001).

Além disso, faz-se necessário salientar que a complexidade e a transdisciplinaridade estabelecem relações indissociáveis, de modo que a ênfase sobre quaisquer dessas epistemologias faz com que uma se tornem princípio da outra. Nesse sentido, afirma Moraes (2008) que a complexidade é a matriz que gera a transdisciplinaridade, destacando que sua dinâmica é não linear, mas recursiva e, portanto, complexa (Moraes, 2008b, p. 80), pois se configura em uma epistemologia e metodologia que parte dos saberes disciplinares atravessando suas fronteiras amparada pelos fundamentos que lhe dão sustentação em sua dimensão metodológica que compreendem: os níveis de realidade, terceiro incluído e a complexidade. Esses elementos são inseparáveis e possibilitam aberturas ao diálogo entre e além dos campos disciplinares. E ainda o caráter transdisciplinar está presente em nossas ações seja no contexto educacional e/ou na vida em geral o que nos exige pensar complexo para compreender a amplitude do olhar de um sujeito com postura transdisciplinar.

E, chegamos ao momento de finalizar a caminhada. A impressão que temos no encerramento deste trabalho, escrevendo as últimas palavras, é que não falamos tudo, que muito ficou por dizer. A sensação de incompletude que nos adverte Paulo Freire não findou na trajetória percorrida com os achados singulares do que o olhar da pesquisadora pôde apreender, pois a cegueira do conhecimento nos rodeia. Desse modo, ninguém está livre do erro e da ilusão como nos alerta Morin (2000).

Portanto, novas pesquisas nos contextos formativos do Curso de Letras/Português devem emergir, afinal, vivemos na instabilidade da Era Pós-Moderna, em que tudo é efêmero. Assim, refletindo a prática pedagógica como uma ação que resiste a intencionalidade docente com a interferência do sujeito na interação com o ambiente (Moraes, 2008), com certeza indícios diferentes e inovadores serão observados no fazer pedagógico da universidade que refletirão na escola, em pesquisas sucessivas. E a LA como área científica que cuida das práticas sociais manifestadas pela linguagem nas interações humanas estará presente como condição imprescindível para possibilitar a constituição dos diversos saberes; de não fragmentar teoria e prática a fim de superar as dificuldades dessa articulação, bem como o pensamento complexo, pois necessitamos de seus princípios para explicar os fenômenos reais já que o pensamento reducionista e simplificador não tem esta capacidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. M. D. **Reflexões sobre aprendizagem:** de Piaget a Maturana. Revista e-Curriculum, vol. 13, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 838-862. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra. 2014.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**/Marli André (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, M. **Português Brasileiro?** Um convite a pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. **A catástrofe dos cursos de Letras.** Publicado originalmente na Revista Caros Amigos, 2008. Disponível em: <http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=464>. Acesso em: 20 de out. 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, pp. 261-306 [1952-1953].
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BARTHES, R. **Mitologías.** México: Siglo XXI, 1998.
- BORBA, G. S. A transformação no ensino superior não está na tecnologia, está nos professores. In: A escola na pandemia [livro eletrônico]: **9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus.** Claudia Costin [et al.] 1. Ed. Porto Alegre : Ed. do Autor, 2020.
- BARONE, P. M. V. B. Três questões para repensar o Brasil. In: A escola na pandemia [livro eletrônico]: **9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus.** Claudia Costin [et al.] 1.

Ed. Porto Alegre : Ed. do Autor, 2020.

BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.** Revista Brasileira. Est. Pedagógica, v. 80, n. 196, p. 383-402, set/dez. 1999.

BEZERRA, P. Polifania. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**/Beth Brait, (org.). – 5. Ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**/Beth Brait, (org.). – 5. Ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional** – Lei nº 11.738, de 16/7/2008, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores> em 10/07/2023.

CANCIAN, Q. G.; MALACARNE, V. **Saberes Docentes, Diversidade e Inclusão na Escola, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Gestão Educacional.** 2º Congresso Internacional de Educação – 7º Congresso da Educação da FAG, ISSN-2318-759X, 2019.

CANDIDO, A. **O direito a literatura;** O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CIAVATA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido :** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho.** Petrópolis-RJ:Vozes, 1999.

CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? Porto, Portugal, Afrontamento, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Maria Isabel da Cunha /organizadora. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo, SP: Palas Athena, 1997.

DENZI, N. K.; LINCOLN, Y. S.; e et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

DESCARTES, R. **Meditações.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIAS, F. R. N. E; CICILLINI, G. A. **Pela narrativa dialógica...** Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. 25^a ANPED. Pôster. Disponível em: Acesso em: 05 jun. 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. Em: MOITA LOPES, L.P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 15-66.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDES, M. E. (1991). Memória Camponesa. **Anais da 21^a Reunião Anual de Psicologia, SPRP,** Ribeirão Preto, 20 pags.

FIORIN, J. L. **Linguagem e interdisciplinaridade.** Alea –Volume 10. Número 1 JANEIRO-JUNHO /2008 - P. 29-53.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 341f. Tese (Doutora em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista brasileira. Estudos Pedagógicos (online) v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.

FREIRE, M. M. **Sinuosidade epistemológica e complementaridade entre Paulo Freire e Edgar Morin.** In: **Paulo Freire e Edgar Morin: emancipação e complexidade / organização** Maximina M. Freire. — 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, M. E. Viva a tese! Um guia de sobrevivência. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FUMAROLI, M. A literatura: preparação para torna-se pessoa. In: **A religião dos saberes: o**

desafio do século XXI/Jornadas temáticas / idealizada por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FURLANETTO, E. C. **Matrizes pedagógicas e formação de professores.** Cadernos. São Paulo, v. 11, n.3, jul. /set., p. 11-16, 2005.

FURLANETTO, E. C. Formação e Transdisciplinaridade: o encontro com a experiência. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação docente e pesquisa transdisciplinar – criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011.

FUZA, A.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema.** In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina (Orgs.). Propostas Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GALVANI, P. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” (2.: 2000 : Guarujá, SP) Educação e transdisciplinaridade, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.

GATTI, B. **Nossas faculdades não sabem formar professores.** Revista Época, 11/06/2016. Disponível: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

GATTI, B. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**/Marli André (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** – São Paulo: Saraiva, 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, Identidade e profissão.** – Campinas, SP: Papyrus, 2004.

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos.** São Paulo: Spione, 2001.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia / Hilton Japiassú. – Rio de Janeiro. Imago, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola/Ângela Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 12 dez. 2019.

KÜHN, T. **A estruturas das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola, 2006.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G.. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 239-277. Disponível em: . Acesso em: 02 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 - 36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIOTO, R. R.; MELO-FERRAZ, A. M. **Ensinar línguas, entretecer palavras**. In: Paulo Freire e Edgar Morin: emancipação e complexidade / organização Maximina M. Freire. — 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MELO, E. S. O. **A formação dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Mato Grosso**: religando saberes. Revista Humanidades e Inovação. V.6, n.12 – 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORA, F. **O cérebro precisa se emocionar para aprender**. [Entrevista concedida a] Ana Torres Menárguez. El País Brasil, 21/02/2017.

MORAES, M. C. Teoria e prática em holomovimento. [s.d.] Disponível em http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/teoria_e_pratica_em_holomovimento.pdf - acessado em 22/02/2023.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** Maria Candida Moraes. José Armando Valente. – São Paulo: Paulus. 2008.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008b. p. 61-86.

MORAES, M. C. **Complexidade e Educação: em busca de novos fundamentos teóricos e metodológicos**. In: Formação docente e pesquisa e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com consciência / Saturnino de La Torre, Marlene Zwierewicz, Ecleide Cunico Furlanetto – Blumenau : Nova Letra, 2011.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**/Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. – Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis).

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgan Morin**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORIN, E. **As estrelas: mito e sedução no cinema / Edgar Morin: Trad. da 3ª ed.** Francesa/Luciano Trigo. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez , 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 179 p. 1990.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina; 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2003.
- MORIN; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária - O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, 2003.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120p.
- MORIN, E. **O método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2007b.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.
- MORIN, E. **Rumo ao abismo: ensaios sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: **Os Sete saberes necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. Orgs.: Maria Cândida de Moraes e Maria da Conceição de Almeida-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 33-45.
- MURIANA, M. B.; BARROS, T. M. Dialógica e dialética: aproximações complexas entre Freire e Morin. In: **Paulo Freire e Edgar Morin: emancipação e complexidade / organização Maximina M. Freire**. — 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.
- NICOLESCU, B. “**Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**”. In: Educação e transdisciplinaridade I. Brasília: UNESCO, 1999.
- NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In.: NICOLESCU, Basarab et al (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.
- NICOLESCU, B. **Definition of transdisciplinarity, 2003**. Disponível em:

<http://www.interdisciplinares.org/interdisciplinarity/papers/5/24>. Acesso em 15 de dezembro de 2003.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**/Marli André (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ORLANDI, E. **Interpretação**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. ver. ampl. São Paulo, Cortez, 2012a.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** – São Paulo, Cortez, 2018.

PASSOS, P. **O professor é o inimigo!** [recurso eletrônico] : uma análise sobre a perseguição docente no Brasil / Pâmella Passos, Amanda Mendonça. – 1. ed. – Rio de Janeiro : Mórula, 2021.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTE, M. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Tradução de Denise Bertóli Braga e Márcia Cecília dos Santos Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 28-37.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação & Linguagem, v.10, nº15, p.82- 98, 2007.

PEREIRA, R. A.; COSTA – HÜBES, T. C. **Práticas de linguagens na esfera acadêmica**. In: FISCHER, Adriana; SCHLICHTING, Thaís de Souza. Letramentos acadêmicos: princípios, potencialidades e proposições. São Carlos & João Editores, 2023.

PETRAGLIA, I. **Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica**. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. (org.). Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 129-147.

PETRAGLIA, I. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; TEODORA, Romilda. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas para a formação de professores**/Marilda Aparecida Behrens, Romilda Teodora Ens, organizadoras, - 1. ed. Curitiba, Appris, 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Programa de Formação de Professores – USP**. In: PINHO, S. Z. (org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo:

Editora UNESP, 2009. p 23-41

PINHO, M. J. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade.** Goiânia: Cãnone Editora, 2007.

PINTO, P. F. **Os dilemas das verdades para a neomodernidade e os efeitos para a educação.** Evento: XXVI Seminário de Iniciação Científica, UNIJUÍ, 2018.

PORTER, M. E.; STERN, S.; GREEN, M. Social progress index 2014. Washington, DC: Social Progress Imperative, 2014.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola editoria, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas-SP: Pontes, 2011.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; LIBERATO, R. C. **Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente: Algumas implicações na Educação.** Revista Ensaio, v. 12, n. 01, p. 27-42, Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. B. **Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática.** **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo de dialogismo.** Tese de doutorado. 2001.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências.** São Paulo: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. S. **A crítica da governação neoliberal:** O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.2005.

SANTOS, J. A. S. **Sujeitos e saberes da formação de professores em Letras – Libra na UFT:** um estudo de caso à luz da perspectiva complexa. Palmas –TO, 2022.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMITZ, E. F. **Caminhos da universidade brasileira:** filosofia do ensino superior. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SEVERINO, A. J. **Dialogia.** São Paulo, v. 3, n. 13, p. 1-165, out. 2004.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. Cadernos Pedagogia Universitária 3. Pró-Reitoria de graduação. São Paulo, 2008.

SILVA, D. J. O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2002, pp. 71-94

SILVA, E. A. L. **A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31. Junho de 2019. ISSN: 2448-0959

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, J. M. **O que pesquisar quer dizer:** Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, O. B. **Breve História do Tocantins e sua gente:** uma luta secular. Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins. Brasília: Solo Editores, 1997.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. In: **IV encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola,** 2004, Curitiba, p. 1- 7.

SOUZA, R. A. de. (2016). **Os cursos de Letras no Brasil:** passado, presente e

perspectivas. Opiniões, 3(4-5), 13-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2014.114864>

SOUZA, D. L. **Alfabetização e Letramento:** uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz – MA, sob o prisma da transdisciplinaridade. Araguaína –TO. 2022.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** / Marilza Vanessa Rosa Suanno – 2015.

SUANNO, M. V. R. **Para além dos territórios disciplinares:** transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. UFA. Revista Debates em Educação. Vol. 14| N.º 36 | Set./Dez. | 2022

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, F. S.; SILVA, M. J. A.; LIMA, M. G. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional** - Faculdade Santo Agostinho. In: VIII Semana da Pesquisa Científica, 2010, Teresina-PI. Anais da Semana de Pesquisa Científica - ISSN: 18073166 - meio impresso, 2010. p. 53-58.

THIELE, M. E. B.; AHLERT, A. Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do Acolhimento. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em 15/07/2022. ISBN 978-85-8015-037-7.

TRINDADE, A. C. P. **Pós-Modernidade e educação em Boaventura de Sousa.** file:///E:/DOCUMENTOS%20USUARIO/Pictures/pos%20modernidade%20em%20boaventura%20santos%20souza.pdf. Disponível: em 10/09/2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas.** Palmas: UFT, 2009.

UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas.** Palmas: UFT, 2018.

VELASCO, J. M. G. **Desafios da pesquisa complexa e transdisciplinar na Educação Superior e na Pós-graduação/Conferência** - IV Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/Grupo de Estudos e Pesquisas RIEC-TO, agosto, 2021.

WEIL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade:** sistemas abertos de conhecimentos/Pierre Weil; Ubiratan D'Ambrosio; Roberto Crema. 14. Ed. – São Paulo: Simmus, 2017.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/Telma Weisz; com Ana Sanchez.** –

2.ed. – São Paulo: Ática, 2009.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – PPGLL
ARAGUAÍNA – TOCANTINS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS FORMADORAS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS- UFT DO CÂMPUS DE PORTO NACIONAL – TO.

Refletindo e analisando a sua prática pedagógica a formação de professores de Língua Portuguesa opine a respeito das seguintes questões:

A dicotomia teoria e prática é uma discussão recorrente na área educacional, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Como você, professor(a) formador(a) vê essa dualidade na formação inicial de professores(as) de língua(gem)?

Na sua opinião, quais as principais dificuldades e desafios enfrentam os professores formadores do curso de Letras – Língua Portuguesa em relação aos discentes?

Sabe-se que muitos fatores internos e externos à escola dificultam o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação à incumbência educacional de assegurar a formação humana integral dos professores de Língua Portuguesa, como o curso tem se mobilizado para identificar tais fatores?

De que forma a sua prática didático-pedagógica tem contribuído para formar professores(as) capazes de utilizar estratégias de ensino que levem os alunos da segunda fase da educação básica a apreenderem os sentidos dos recursos linguísticos nos textos?

Que elementos da sua prática didático-pedagógica são utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem direcionados aos estudantes na 2ª fase do Ensino Fundamental?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

Convido o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS/PORTUGUÊS: REFLEXOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LEITURA SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO PENSAMENTO COMPLEXO**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosiene Pereira da Costa Barros, na qual pretende conhecer a prática pedagógica e as interfaces da formação de professores em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e as possíveis implicações no ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de texto nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa se justifica pela relevância temática envolvendo os problemas e desafios da compreensão textual nos espaços de formação da escola e da universidade. A pesquisa na formação inicial será analisada a luz do Pensamento complexo, e tem como objeto de pesquisa, a prática pedagógica no Curso de Letras: Língua Portuguesa, do Campus de Porto Nacional, e pretende investigar se projeto político pedagógico do curso, em articulação com a prática pedagógica dos professores formadores estão em consonância com a proposta das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Letras, bem como se os professores(as) formadores transpõem os saberes linguísticos e didático-pedagógicos que reforcem a compreensão leitora e a interpretação de textos, com ênfase nos princípios da complexidade.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa terão seguintes procedimentos de coleta de dados:

- a) Observação participante em sala de aula nas turmas do Curso de Letras/Português envolvendo as turmas de 1º ao 8º período;
- b) Será utilizada uma entrevista semiestruturada com os docentes.

Sua participação é voluntária e ocorrerá por meio de uma entrevista semiestruturada, com posterior transcrição, podendo ser utilizada a sua fala ou opinião na análise dos dados desta pesquisa. É direito de o participante negar-se a responder, caso não se sinta à vontade, quaisquer das perguntas do roteiro da entrevista.

Caso aceite terá a oportunidade de ler a transcrição de suas respostas, e terá um prazo de 7 dias para devolver à pesquisadora, podendo acrescentar, retirar, melhorar quaisquer das informações prestadas decidindo se poderá ou não cedê-las. Caso não seja entregue dentro do prazo e não haja nenhum retorno por parte do participante, a pesquisadora assegura a não utilização da entrevista concedida.

A participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada e semiestruturada. A entrevista será respondida de forma individual em local a combinar, se assim o preferir, conforme agendamento de data, horário e disponibilidade do participante ou em outro local sugerido pelo participante sem ônus de locomoção ao mesmo. A entrevista terá duração de até 30 minutos. O participante pode negar-se a responder, caso não se sinta à vontade, a quaisquer das perguntas da entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa advêm de incômodo e receio ao falar de sua prática pedagógica relacionada ao tema em questão, constrangimento, inibição e invasão de privacidade.

Como medida protetiva seus dados pessoais não serão utilizados na análise dos dados, serão apenas para organização da entrevista, sendo garantido total anonimato quanto a suas características físicas, profissionais, nome ou qualquer outra informação que denote sua

identidade, utilizando, para isso, o recurso de nome fictício de modo a resguardar o sigilo da fonte. Em qualquer momento, se sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do ensino da Língua Portuguesa, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o processo formativo na Universidade e na Escola. Os benefícios advêm da própria problematização e reflexão sobre o pensamento complexo e a Linguística Aplicada por enfatizar elementos que confirmem a pluralidade de conhecimentos e espaço para que professores e estudantes sejam sujeitos autores do currículo; e as aprendizagens de forma inclusiva e transformadora da realidade, entendendo a formação como um processo contínuo de interações com o trabalho pedagógico como um todo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Não haverá ressarcimento referente a transporte, hospedagem, alimentação, ou outro que se enquadre na compensação de despesas. Em caso de aceite, serão emitidas duas vias deste documento que deverão ser assinadas pela pesquisadora e pelo participante, de modo que cada um fique com uma via.

Para obtenção de qualquer informação sobre os seus dados, esclarecimentos, críticas, ou informações prestadas, em qualquer fase do estudo, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. H, lote 01, QD única, s/nº, Centro. Fátima – TO. CEP: 77555-000 ou pelo e-mail: barrosrosiene2022@gmail.com.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O órgão tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se julgar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi informado (a) ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderá entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3232 8023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou comparecer pessoalmente, no endereço: Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001- 090 - Palmas/TO. O (A) senhor (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/UFT.

Araguaína, Data: ____/____/____

Rosiene Pereira da Costa Barros

Pesquisadora Responsável

Doutorado em Ensino de Língua e Literatura

Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura-

PPGLL

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Assinatura do/a Participante

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA

7.1 Aspectos investigados a partir da entrevista

Questão 1 - A dicotomia teoria e prática é uma discussão recorrente na área educacional, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Como você, professor(a) formador(a) vê essa dualidade na formação inicial de professores(as) de Língua(gem)?

Professora Criativa:

Em relação a dicotomia teoria e prática, eu vejo assim, que nós enfrentamos um problema a esse respeito, pois os alunos, muitas vezes, têm a impressão de que quando eles entram na universidade, esta vai prepará-los, completamente, para os contextos de trabalho que eles possam vir a encontrar depois de formados. E na verdade, não é isso que está em jogo na Universidade porque não é possível quando a gente vai pensar, principalmente, numa profissão como a nossa de professor(a). Não vejo que seja possível, você, formar um professor de antemão para lidar com contextos tão complexos e tão variados como é uma sala de aula. Eu considero que dentro de uma sala de aula você tem um mundo. Todo um ecossistema, ali, que tem funcionamento próprio. Sendo assim, não seria possível preparar esse professor para lidar com esse contexto de forma automática. E, o que falta, eu penso, nesse sentido, é clarear isso na cabeça do aluno, ou seja, que ser professor é uma atividade complexa e a universidade não vai conseguir prepará-lo. Nenhum curso vai conseguir e talvez, depois de muitos e muitos anos de profissão o professor encontre uma situação, uma sala de aula, uma turma em que ele não esteja preparado para lidar com ela. Então, ele vai ter que se reinventar novamente, mesmo depois de muitos anos de profissão porque ser professor é isso, é estar nesse limiar entre o conhecimento, entre o que já é conhecido e o que está por conhecer, que o professor precisa conhecer e estudar. E é por isso que a gente costuma falar que quem é professor não para de estudar nunca. Quanto mais aprofundamento o professor tem, mais ele quer estudar e mais precisa. E não é nesse sentido de estudar teoria, não é ir buscar na teoria algo que já esteja pronto lá, que você precise só estudar aquilo o que já foi estudado para poder aplicar na sua prática. Não tem como nem tudo está escrito, às vezes, o que está escrito não condiz com sua realidade. Então, o professor precisa ter, na minha opinião, uma formação que o forme para a autonomia para que ele consiga se engajar em seu contexto de trabalho, no qual ele vai se formando professor de acordo com as demandas e questões locais, mas não que ele vai ter que buscar toda hora, algo na teoria, algo escrito para poder aplicar ali na sua prática porque também não existe. Costumo falar para os meus alunos, assim também, a teoria também é só mais uma prática. A gente vai pensar na teoria, o que é a teoria? A teoria é uma prática que foi descrita, uma prática que deu certo, foi descrita e virou teoria. Portanto, a prática do professor também poderia ser estudada e virar sua teoria. E esse professor, então, vai adquirindo essa sua teoria na prática também. A sua teoria vai se formando de acordo com as vivências que ele vai tendo na prática. E, eu acho que na questão da formação, na formação inicial o que falta é isso ficar claro para os alunos, essa ligação entre teoria, que não é essa questão de ter que buscar na teoria, o que você precisa para ir para a prática, não. A teoria é só mais uma prática. Dessa forma, a prática é que é importante. Sou professora na graduação, no mestrado e coordeno o projeto CECLLA, que já tem mais de dez (10) anos de existência, já vai fazer doze (12) anos de existência. E ele sempre foi um projeto que deu muito certo na formação de professores de Inglês e, agora, nós estamos também com professores de Língua Portuguesa (LP). Porque a gente colocar os alunos para experimentarem a prática ainda, enquanto alunos na universidade, e, não estou falando da prática só dos estágios não, acho os estágios muito pouco porque quem entra nos estágios, entra

esporadicamente em uma turma, em outra turma, não tendo aquele acompanhamento do início, meio e fim. O professor não acompanha seus alunos por semestre inteiro ou por um ano inteiro para ele aplicar e dar aulas, depois ter que aplicar provas para avaliar esse aluno com base no trabalho que ele tinha feito anteriormente. Então, o CECLLA faz isso, ele propicia essa questão. Nós temos conseguido ótimos resultados com os alunos que cursaram o CECLLA, que foram professores no CECLLA. Eu vejo que os alunos que passaram pelo CECLLA dois ou três semestres eles têm uma facilidade enorme de irem para a sala de aula bem mais tranquilos, bem mais senhores de si e bem mais preparados para lidar com os vários contextos que eles vão ter que lidar.

Professora Inovadora:

A principal dualidade diz respeito ao ensino e aprendizagem decorre da falta de leitura dos educandos. Eles não se veem como professores em formação e que deveriam ser pesquisadores, leitores críticos e assíduos tanto da teoria quanto do texto literário. Essa não percepção atrapalha no desenvolvimento intelectual do estudante.

Professora Unitas Multiplex:

Bom, a questão da teoria em excesso sem vincular com prática a gente corre o risco de cair no verbalismo, como já dizia Paulo Freire. E a prática sem a teoria, a gente cai no ativismo. Isso é o que Paulo Freire afirma. Então, eu acredito que há uma tentativa pelas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em trazer as práticas interdisciplinares para o curso e, é necessário, muito importante na formação de professores de linguagens que se pense que toda teoria está atrelada a alguma prática para que ela não se torne um mero verbalismo, mero turvar das águas. Então, para que o professor em sua formação inicial tenha uma consistente formação em relação aos conteúdos basilares para o exercício de sua profissão, é necessário que os professores formadores trabalhem na perspectiva de associar a teoria com a prática porque qualquer componente curricular é possível, você trazer alguma prática, alguma reflexão sobre aquele conteúdo trabalhado. Mas, infelizmente, nos cursos de licenciatura ainda visualizamos uma resistência muito forte em trazer a prática para a teoria e, muitas vezes, nós, ainda, visualizamos componentes curriculares que são altamente marcados pela teorização que vira mero verbalismos que os discentes não conseguem estabelecer um vínculo daquele conteúdo com a prática e com o exercício da sua profissão. Assim, eu vejo uma necessidade muito grande da gente vincular teoria e prática na formação inicial dos professores.

Professora Transdisciplinar:

Como professora formadora, percebo a questão da dicotomia entre teoria e prática docente como uma problemática. O termo dicotomia pode denotar a relação de oposição e/ou condição entre elementos. Logo, no âmbito educacional, poderia ocorrer a dicotomia entre discurso teórico que, geralmente, trata de correntes opostas às concepções tradicionais de educação, ou seja, aquelas com visão unilateral, centrada apenas na transmissão de conhecimentos por parte do professor, e o discurso da prática, manifestado pelos docentes. Essa dualidade na formação inicial do professor de linguagens pode não favorecer a construção de um projeto que se volte à identidade, à autonomia de professores e estudantes, à reflexão e à transformação dos agentes sociais (professores e alunos).

A questão da dicotomia entre teoria e prática faz com que o professor seja o responsável pelo direcionamento e controle do processo educacional, sendo o detentor da teoria, enquanto o aluno apresenta postura passiva diante do exposto, apenas acumulando informações e indo atuar em sua prática pedagógica, principalmente, ao tratarmos do estágio. Nesse sentido, é que se faz relevante refletir sobre o processo educacional, de modo a pensar nas posturas ativas de professores e alunos, não concebendo o conhecimento como pronto e acabado, mas em (re)construção. De modo que o professor-formador e seus alunos possam se formar, em um processo mútuo de

reflexão-ação.

7.1.2 Dificuldades e desafios no contexto da formação de professores(as) de LP

Questão 2 - Na sua opinião, quais as principais dificuldades e desafios enfrentam os professores formadores do curso de Letras – Língua Portuguesa em relação aos discentes?

Professora Criativa:

A questão se refere a disciplina de Língua Portuguesa. Eu sou professora de Língua Inglesa (LI). Mas vou responder de acordo com o que sei a respeito da Língua Inglesa e o que sei a respeito da Língua Portuguesa com contato com os colegas e com os alunos. Em relação a Língua Inglesa o principal desafio é que os alunos chegam sem saber quase nada da Língua Inglesa, então, além de formá-los para a docência para serem professores de LI, nós temos também que fazer esse trabalho junto com a própria formação deles na LI para adquirirem a Língua Inglesa. Eu vejo isso como o maior desafio. O outro desafio é justamente a esses momentos de práticas. Muitas vezes os alunos saem da universidade com essa sensação de que eles não estão prontos para exercerem a profissão, mas o CECLA tem sanado bem essas questões, como eu falei na primeira pergunta. E a gente tem dado conta bem melhor do recado. Em relação a Língua Portuguesa, nós também lidamos com um desafio muito grande que é a falta de conhecimento da LP na sua forma escrita, principalmente, na sua forma culta e na escrita de textos formais, textos acadêmicos que são os mais exigidos na universidade. Eu sei que o Ensino Médio e o Ensino Fundamental não têm dado conta da alfabetização plena desses alunos que estão chegando na universidade. Muitos deles chegam com graves problemas de escrita. Então, nós, muitas vezes, tivemos casos de alunos analfabetos funcionais praticamente desconhecedores da forma escrita da língua em forma de textos, às vezes eles não sabem formar frases simples. Outro problema que, nós enfrentamos, também, é que nossos alunos, na sua maioria, trabalham e não têm como se manterem se não for trabalhando. Então, isso retira deles muito tempo de estudo, que eles poderiam estar usando para poder se dedicar mais ao curso, então a gente perde com isso, a sociedade perde com isso, talvez se nós tivéssemos bolsas de estudo desde a graduação, para eles entrarem na graduação já sabendo que eles iriam receber uma bolsa, talvez nós tivéssemos professores o dia inteiro na universidade se dedicando ao curso e com certeza teríamos professores bem mais competentes saindo da Universidade porque, de verdade, quatro (04) anos é pouco. As vezes temos que alfabetizar esse aluno, ensinar ele a escrever textos acadêmicos, ter a estrutura toda de um texto acadêmico, fazer pesquisa, estudo de literatura, questões pedagógicas, questões didáticas. Tudo isso é muito pouco tempo para quem trabalha o dia inteiro e, muitas vezes, já chega na universidade muito cansado, exausto por causa da jornada de trabalho e ainda tem que estudar.

Professora Inovadora:

Creio que já respondi na questão anterior. Como professora de Literatura brasileira, meu desafio é fazer com que o aluno se veja como um leitor, um estudioso crítico do texto literário, da crítica histórica, fazendo uma ligação com a problemática cultural do passado ainda perdurando no tempo presente. O maior desafio para mim é transformar o futuro professor de literatura em um leitor de literatura.

Professora Unitas Multiplex:

Bom, os maiores desafios que os professores enfrentam é justamente a resposta que dei na pergunta anterior é associar a prática da teoria e não esquecer... porque

infelizmente, nós temos muitos colegas esquecem de que estão num curso de licenciatura. Nós não estamos formando bacharéis, nós estamos formando professores. E, é imprescindível que ao ministrar o meu conteúdo, eu associe aquilo com o ensino, mas, infelizmente, ainda paira na academia a visão de que as teorias de ensino, são teorias menores e por isso, muitos colegas ainda ficam naquele sentido de turvar as águas, de trazer, assim, tornar o conhecimento mais abstrato porque parece que é uma herança do idealismo platônico porque quanto mais eu tornar o conteúdo distante dos corpos, quanto mais eu tornar o conhecimento, parece que mais respeitado eu serei. E a gente tem ainda uma dificuldade de reconhecer que todo conhecimento ele nasce do empírico, ele nasce do senso comum. Então, eu acredito que o maior desafio seja, justamente, os professores conseguirem associar teoria e prática na formação de professores nos cursos de licenciatura. Outro grande desafio que nós enfrentamos é a falta da base, uma educação básica, ainda precária e que não habilita os nossos discentes, nos conhecimentos linguísticos necessários para que eles possam ensinar, sobretudo a questão da gramática normativa porque o professor de LP precisa conhecer a estrutura da língua para ele poder trabalhar a análise linguística e, muitas vezes, os acadêmicos chegam a Universidade sem essa perspectiva do letramento acadêmico, que é necessário e sem essa base importantíssima para que ele possa desenvolver suas competências e habilidades para a docência.

Professora Transdisciplinar:

No contexto universitário, de modo geral, há a reprodução do discurso do *déficit* do letramento de estudantes que ingressam nessa esfera, ou seja, é comum ouvir que os discentes não apresentam conhecimento básico de leitura e escrita para estarem na universidade. Isso faz com que eles sejam rotulados como “incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social” (FISCHER, 2007, p. 11³³). Na realidade, esse discurso precisa ser reconsiderado, haja vista que os alunos saem de um contexto escolar de letramento (Ensino Médio), e adentram ao universo acadêmico com suas práticas e eventos, que são específicos dessa esfera.

Ao tratar dos desafios enfrentados pelos professores do curso de Letras, em relação aos alunos, um dos desafios é o desenvolvimento de ações que possibilitem aos acadêmicos se reconhecerem como pertencentes/inseridos ao/no universo acadêmico. Para isso, é importante o olhar do formador ao contexto sociocultural, que envolve professores e alunos, a fim de apreender as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, por qual motivo elas surgem e o que poderia ser pensado como forma de transformação dessa realidade. Nesse sentido, leitura, oralidade, escrita não se apresentam apenas como práticas a serem dominadas, mas, sim, como modos culturais de utilização da linguagem.

7.1.3 Fatores indicadores das dificuldades do ensino da LP

Questão 3 - Sabe-se que muitos fatores internos e externos à escola dificultam o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação à incumbência educacional de assegurar a formação humana integral dos professores de Língua Portuguesa, como o curso tem se mobilizado para identificar tais fatores?

Professora Criativa:

Sim, são muitos fatores que atrapalham mesmo a formação e, principalmente, a formação de qualidade dos nossos jovens no Ensino Fundamental e Médio, em

³³ FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 341f. Tese (Doutora em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

especial, no EM quando eles vão pegando a idade para poder arrumar um serviço e ter que ajudar em casa. Então, estamos falando de uma parcela da sociedade que precisa colocar os filhos para trabalhar, desde cedo, para ajudar no sustento da família, muitas vezes, essa situação tira dos jovens a oportunidade de estudarem mais, de poderem se dedicar somente aos estudos para ter chances melhores depois para entrarem numa universidade no curso que eles desejam e depois da universidade, galgarem na sociedade as posições que eles tanto sonharam. Outra coisa também, que vejo como um fator determinante, é que temos problemas, também, com a má formação dos professores(as). Então, nós temos professores que estão se formando e que já se formaram com seríssimos problemas de escrita, de produção de texto, principalmente, com texto formal e acadêmico na LP. E esses professores vão para a escola, ensinar futuros alunos e não vão fazer isso de uma forma plena e responsável, muitas vezes, eles não vão ter condições mesmo porque não sabem a língua em profundidade para poder ensinar, considerando que eles não sabem escrever, muitas vezes, uma escrita de modo formal e acadêmico. Eles, também, não sabem a gramática e os pormenores dessa língua e o principal como ensinar essa língua. A parte pedagógica e didática do ser professor, muitas vezes, também passa batido. Vejo isso como um outro fator que dificulta. E assim, o curso tem se mobilizado para identificar esses fatores, é como eu falei, nós já temos esse mapa mais ou menos em nossa cabeça, na nossa estrutura curricular, inclusive o CECLLA veio para sanar uma parte dessas dificuldades que é a formação de professor. Antes a gente tinha a dedicação só da formação do professor de Língua Inglesa, mas, agora, estamos formando professores na área de LP – produção de texto. Nós temos alunos que são monitores no Projeto CECLLA, que trabalham e ao mesmo tempo aprendem sobre formação de professores, sendo orientados por outros professores que trabalham no projeto. Ainda é pouco, tipo duas ou três turmas por semestres. Eu penso que poderia ser mais, mas temos poucas turmas, também poucos alunos interessados em ser monitores, mesmo tendo bolsas, eles não se inscrevem, não querem ser monitores e nem quer frequentar os cursos que são ofertados pelos monitores. Então, nós temos alunos com seríssimos problemas de escrita e não temos como obrigá-los a frequentar um curso do CECLLA para poder aprender a escrever melhor porque não tem nada que os obrigue. Eles têm que cumprir somente a carga horária descrita do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que são as disciplinas, os componentes curriculares do curso. O CECLLA não é um componente curricular do curso, portanto, não podemos exigir que eles frequentem. Mas o CECLLA está lá, então, seria mais uma forma de conscientização mesmo, convite que não tem dado muito efeito. Alguns se conscientizam e vão procurar, outros não. Então, é uma batalha direta, nesse sentido, é uma batalha complexa. E nós entendemos também, que muitas vezes, este aluno não participa porque não tem condições porque trabalha o dia inteiro. Ele tem família e precisa de outras coisas que são igualmente importantes na vida dele ou até mais. Portanto, é isso, eu penso que tudo passa por uma bolsa, uma bolsa da licenciatura. Se conseguíssemos bolsas para todos os alunos da licenciatura e pudéssemos exigir que eles ficassem na universidade o dia todo ou que perfizesse um determinado número de horas por semana, que fosse participando de cursos ou ministrando cursos, ou seja, uma carga horária para além daquela prevista na universidade, com certeza nós teríamos professores muito mais bem formados e muitos mais aptos ao ensino de LP nas escolas públicas.

Professora Inovadora:

O curso dialoga com o ensino secundário através dos cursos de extensão, dos projetos de linguagem e ensino, dos estágios supervisionados e dos componentes curriculares voltados para uma perspectiva crítica e atualizada do ensino de linguagem e de literatura.

Professora Unitas Multiplex:

Bom, desde as políticas públicas nacionais que, infelizmente, tiveram uma regressão no atual governo, a gente percebe um esforço mais no sentido macro de tentar equalizar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura a nível de Brasil, sobretudo na obrigatoriedade na questão da reforma curricular, no sentido da obrigatoriedade do

ensino da cultura, sobretudo das questões étnico-raciais, das diversidades, das excepcionalidades. Então, há uma tentativa de uma política curricular nacional, embora, eu poderia dizer que nós tivemos uma certa regressão, nos últimos anos em nível de política nacional. Os cursos em si da UFT, os cursos de licenciatura passaram, recentemente, pela reformulação de seu Projeto Pedagógico de Curso, o seu PPC e, esta reformulação visava, justamente, atender a questão das práticas curriculares que vinham integralizando o currículo e além dessas práticas interdisciplinares que perpassam que transversalizam o currículo, também a questão da inserção de componentes curriculares que trabalham a questão da equidade racial, étnico-racial e da questão etária e da questão de gênero. Então, há uma tentativa curricular estabelecida, nesse sentido, para que realmente a gente possa atender essa formação integral do professor de LP, partindo do pressuposto de que o objeto de ensino dele é a linguagem, e pela linguagem, pelo poder fundante da linguagem eu construo e edifico o outro. E, é pela linguagem que o sujeito se verbaliza e se materializa no mundo. E, é pela linguagem também que acontece os preconceitos, as discriminações e a desqualificação do sujeito, então, é imprescindível que haja uma formação humanística voltada para a diversidade dos professores de modo geral. Porém, a gente percebe que ainda há muitas resistências.

Professora Transdisciplinar:

Ao pensar na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, com vistas a sua ação docente nas turmas de Ensino Básico, o curso de Letras realizou a atualização de seu PPC, de modo a contemplar a prática como um componente com caráter transversal, ou seja, perpassando o curso, desde o primeiro período. Um dos pilares para a formação inicial dos professores é justamente a articulação entre teoria e prática, contemplando ensino, pesquisa e extensão. O foco de alguns componentes curriculares acaba por lhes conferir uma carga horária mais ampla no sentido do aprofundamento e da concretização da articulação entre teoria e prática. Por exemplo, no 5.º semestre, há disciplinas do universo literário que dão abertura para confecção, por exemplo, de sequências didáticas para implementação no Ensino Fundamental; a disciplina de Linguística Aplicada levanta problemáticas ligadas ao trabalho com a linguagem, em contexto de ensino e aprendizagem. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, os acadêmicos são levados a conhecer o contexto escolar, a acompanhar a práticas de outros professores etc.

7.1.4 Contribuição didático-pedagógica para apreensão dos sentidos linguísticos presentes nos textos

Questão 4 - de qual forma a sua prática didático-pedagógica tem contribuído para formar professores(as) capazes de utilizar estratégias de ensino que levem os alunos da segunda fase da educação básica a apreenderem os sentidos dos recursos linguísticos nos textos?

Professora Criativa:

Essa pergunta também é bem interessante. Eu estava discutindo isso a semana passada com os alunos, nós vivemos no caso da LI, mas acontece também na LP, a gente vive pedindo para os nossos alunos pararem de ensinar o verbo To be, a gente costuma chamar, verbo To be, para os alunos do ensino básico e começar, assim, trabalhar de outra forma a partir de textos e a partir da própria língua sem abordar de cara a gramática, desviando o máximo que puderem da gramática, que só entraria como auxiliar aqui e ali, de vez em quando ou quando pudesse ajudar bastante, tirando o foco da gramática e colocando-o na comunicação, seja essa comunicação escrita, leitura ou através da escuta e da fala todas as formas de comunicação. E é justamente,

nesta questão que eu estava conversando com eles no semestre passado e já tem alguns semestres que nós trabalhamos bem a língua a partir da produção de texto tanto textos orais como textos escritos, ou seja produção de fala ou de escrita e leitura, também etc., justamente para poder trabalhar com eles isso, foco nessas questões e retirar o foco da gramática. Então, a gramática, hoje, perdeu totalmente sua importância pelo menos na minha aula e eu creio que na aula de todos os professores de Inglês. O que é interessante é nós adquirirmos a língua e além de adquirir a língua, nós estamos formando professores. Então, nós precisamos trabalhar um modelo de aula que eles vão ter na universidade e depois vão seguir esse modelo lá fora. Não adianta nada eu falar para o aluno que ele não deve partir da gramática e focar a aula dele na gramática se na minha aula dentro da Universidade eu focar a gramática da língua da estrutura, uma vez que esse aluno será o espelho dos professores dele lá fora. Então, na maioria das vezes, ele vai aplicar, ele vai utilizar os recursos que foram utilizados com eles. Então, tem de partir de nós mesmos, professores da universidade, retirar esse foco da gramática e assim, os alunos além de aprender a língua, como eu já falei que eles não entram na universidade sabendo a língua, além disso, eles vão estar aprendendo sobre metodologias de ensino de línguas, ao mesmo tempo, que eles estão aprendendo a língua. Eu creio que essa prática nossa vai sim, conseguir quebrar mais ainda, que já está sendo quebrada, tem várias coisas acontecendo de diferente nas salas de aula da escola pública e mais e mais a gente vai conseguindo quebrar esse ciclo de ensinar a gramática e ficar por isso mesmo.

Professora Inovadora:

Trabalho o texto literário sempre em diálogo com a práxis dos jovens professores e das jovens professoras em formação. Discuto as temáticas, as formas de abordagem do texto literário no ensino secundário, a importância do debate com alunos e alunas, bem como mostro a importância do aprofundamento crítico, cultural e social do texto literário, como um olhar acerca do tempo em que foi escrito e como se mostra como reflexão da sociedade e dos comportamentos culturais, políticos da atualidade.

Professora Unitas Multiplex:

Bom, aí, eu acho que, você, acaba tocando numa questão bastante subjetiva. Qual é o meu papel, enquanto formadora de professores que atuarão, sobretudo, na segunda fase do EF dois. Então, em primeiro lugar, há um discurso não verbal que se materializa no meu corpo, que não é um corpo legível, que não se trata de um corpo que atende a determinados padrões socioculturais como é o caso por exemplo da cisgeneridade, da heteronormatividade e da questão, também, étnica. E também da questão de ser um corpo racialmente híbrido, então, a minha pesquisa, a minha prática e a minha tentativa de associar pesquisa com militância corroboram muito para que os acadêmicos, os professores em formação inicial, já pensem sobre a adversidade porque para muitos deles eu sou a primeira professora travesti e a professora travesti idosa, a primeira professora travesti que se intitula como travesti, então, eu sou um corpo estranho dentro da docência, da formação inicial de professores e isso tem um peso significativo para eles pensarem na questão da diversidade, pensarem na questão das interseccionalidades e também a minha pesquisa que vem ao encontro, a minha pesquisa particularmente é pensar essa questão dos temas emergente na LA e também nos estudos literários. Então, eu acredito que é nesse sentido.

Professora Transdisciplinar:

Minha prática didático-pedagógica busca contribuir para formar professores para utilizar estratégias de ensino, com foco no Ensino Básico, haja vista o trabalho de discussão a respeito das concepções de linguagem que fundamentam o ensino de língua portuguesa e o elo com as práticas de linguagens (leitura, oralidade, escrita, análise linguística). No trabalho com a leitura, por exemplo, refletimos sobre as problemáticas voltadas ao seu ensino e em possibilidades de nos voltarmos para o enunciado, segundo perspectivas interacionista e dialógica. Desse modo, os

professores em formação são levados a pensar em ações/planos para gêneros diversos, de modo a propor encaminhamentos didáticos para turma do Ensino Fundamental, com perguntas de leitura que exploram o conteúdo temático, forma de composição e estilo do gênero. A escolha do gênero, assim como a elaboração do plano dialoga diretamente com os pressupostos, por exemplo, da BNCC e do DCT/Tocantins. Em outros momentos, há diálogo com professores das escolas de Ensino Básico, de modo a selecionar conteúdos, por exemplo, que possam ser explorados pelos estagiários. Outras ações são realizadas nesse processo, de modo a possibilitar aos alunos e a mim a elaboração de atividades, frutos de um processo de interação entre nossos conhecimentos teóricos, conhecimentos de mundo, conhecimentos curriculares, dentre outros, sem deixar de considerar o contexto das escolas públicas.

7.1.5 Elementos da prática didático-pedagógica direcionados ao EF

Questão 5 - Que elementos da sua prática didático-pedagógica são utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem direcionados aos estudantes na 2ª fase do Ensino Fundamental?

Professora Criativa:

A partir do momento que nós, professores da universidade começamos a formar esses professores ensinando a língua e outras metodologias para além desse uso, dessa questão da estrutura e da gramática da língua, nós estamos contribuindo para que eles sejam professores nesse sentido, também, que foque a comunicação na língua alvo e assim, eles vão poder ensinar melhor os seus alunos. Eu penso que parte das nossas práticas dentro da universidade são replicadas lá fora porque é assim que nós somos. Nós, na maioria das vezes, principalmente, nós com certeza tivemos um modelo de professor que a gente adorou, que a gente aprendeu muito com ele ou mesmo que não aprendeu, mas que a gente se afeiçãoou por causa do tipo de aula que ele dava, do tipo de pessoa que ele era e nós nos afeiçãoamos tanto a esse professor ou a essa professora que quisemos ser professor, nós nos transformamos em professor por conta, talvez, de algum professor querido que tivemos no passado e, é isso que para além de somente um professor que a gente teve, nós somos o resultado de práticas dos nossos professores que deram certo com a gente. Então, muitas vezes, a gente ensina de uma forma porque a gente aprendeu daquela forma e a gente pensa que é daquela forma que se ensina e daquela forma que se aprende. Então, é o que penso que estou fazendo com meus alunos. Eu estou ensinando eles de uma forma e eles estão aprendendo dessa forma que depois eles vão replicar isso lá fora e a forma é gramática não. Gramática só entra na sala de aula se for para explicar alguma dúvida que o aluno tiver e, na maioria das vezes, é o texto, a produção de texto, seja ele na parte falada, seja ele na parte escrita e trabalhar o conhecimento mesmo. O conhecimento de mundo, do contexto em que esse texto foi produzido do que ele está dizendo o mini desse texto, o que nós estamos fazendo, nesse momento, com as aulas de língua inglesa. Eu acredito que as aulas de LP, também, estejam mais ou menos nesse sentido, sei um pouco do trabalho das professoras que trabalham com gêneros que é mais ou menos nesse sentido que eu estou falando. E acho que a LP está bem afinada com essas questões.

Professora Inovadora:

Trabalho com uma disciplina de literatura juvenil. Então toda a sua estruturação é pensando em como trabalhar determinadas obras, abordar temas, estabelecer debates e despertar o gosto pela leitura e pela escrita. Antes preciso fazer meus alunos virarem leitores e depois procuro mostrar como ler o texto literário, como se aprofundar nos temas, nas personagens, nas abordagens do autor.

Professora Unitas Multiplex:

Bom, partindo do pressuposto de que eu me filio na LA e vou me filiar, também, aos estudos literários em que eu rompo, procuro romper na minha prática e na minha pesquisa a questão das fronteiras que existem entre linguística e literatura. Eu procuro romper isso na minha pesquisa e na minha prática por ser professora de Estágio Supervisionado de práticas de ensino. Eu tento mostrar para os acadêmicos de que, independente, de se tratar do viés linguístico ou do viés literário, nós estamos trabalhando com a linguagem. E a linguagem qualifica ou desqualifica o sujeito. E quando a gente está diante de um texto que o objeto de estudo e o objeto de ensino da nossa prática, do professor de linguagem. Este texto tem alguém que escreveu, ele tem um contexto que ele foi escrito, ele tem um destinatário/interlocutor para o qual foi escrito. Ele tem um tempo datado e uma ideologia que vem carregada sobre esse texto. Então, partindo desse pressuposto de que a gente trabalha com o texto e tudo trata da linguagem, que é rica em significados que podem ser marcadores tanto de gênero, como de classe, como de raça, como de etnia, como de marcadores sociais que vão identificar e que marca os sujeitos em determinados tempo e em um determinado contexto. E, partindo, por exemplo, do texto literário em si, que a gente tem que lembrar de que o texto tem um contexto, um intertexto e uma questão de pensar do contexto. O texto, contexto e intertexto. Então, esse texto literário rico em significados, aí a gente, a literatura que não ensina, mas educa. E a gente tem a Linguística que também, vem carregada de significados. Então, isso fortalece muito a questão de se pensar na constituição do sujeito de se pensar em um sujeito que, muitas vezes, não o sujeito que sempre será plural e não é singular e pensar na idiossincrasia desse sujeito que se forma de modo individual e coletiva, mediante a mediação do professor na compreensão, na leitura daquele texto. Tudo isso são objetos que corroboram para pensar na linguagem enquanto constitutiva do sujeito.

Professora Transdisciplinar:

Creio que esta questão 5 já está contemplada na questão anterior.

ANEXO A**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS**

Link: <https://docs.uft.edu.br/share/s/1uP-HJjiTmuQuLCM04hmfA>

ANEXO B**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS/PORTUGUÊS: REFLEXOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LEITURA SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO PENSAMENTO COMPLEXO

Pesquisador: ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60164222.4.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.694.417

Apresentação do Projeto:

O objeto de pesquisa é a prática pedagógicas de professores(as) formadores(as) do curso de Letras/UFT/Porto Nacional, cujos sujeitos serão os referidos docentes, no contexto da universidade, mediante interação (comunicação), intervenções (entorno do sujeito) e informações privadas (informações). Para tanto, a metodologia empregada terá abordagem qualitativa, de cunho exploratório, inserida no campo da Linguística Aplicada (LA) e ancorada na ótica do Pensamento Complexo, de modo a adquirir caráter investigativo, com perspectiva transdisciplinar. Os instrumentos técnicos serão operacionalizados por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante. Na etapa de procedimento de análise dos dados, optaremos pela técnica de análise de conteúdo. A sequência das análises obedecerá a seguinte ordem: leitura e compreensão dos documentos oficiais sobre o curso de Letras; entrevistas (perguntas, articulação da temática e codificação dos dados e resultados), notas do diário de campo e a observação participante, para fins de possibilitar a percepção mais diversificada da problemática. O objetivo geral da pesquisa é conhecer a prática pedagógica e as interfaces da formação de professores em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e as possíveis implicações no ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de texto nos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos se concentram em i) investigar se projeto político pedagógico do curso, em articulação com a prática pedagógica dos professores formadores estão em consonância com a proposta das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Letras; ii) identificar como os professores(as) formadores transpõem os saberes linguísticos e didático-pedagógicos que reforcem a compreensão leitora e a interpretação de textos, com ênfase nos princípios da complexidade e iii) apresentar encaminhamentos que possam favorecer o ensino de leitura e interpretação de texto na 2ª fase do Ensino Fundamental com base nos princípios da complexidade e nos pressupostos da Linguística Aplicada.

Diante disso, a pesquisa será desenvolvida a partir de um problema se perdura ao longo dos

anos, mas que pretende se apresentar sob o enfoque da Linguística Aplicada e Pensamento Complexo, nas quais se assentarão a formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa e as contribuições e dificuldades da prática pedagógica no contexto de formação e suas implicações na escola em turmas de 2ª fase do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer a prática pedagógica e as interfaces da formação de professores em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e as possíveis implicações no ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de texto nos anos finais do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

1 – Investigar se projeto político pedagógico do curso, em articulação com a prática pedagógica dos professores formadores estão em consonância com a proposta das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Letras. 2 – Identificar como os professores(as) formadores transpõem os saberes linguísticos e didático-pedagógicos que reforcem a compreensão leitora e a interpretação de textos, com ênfase nos princípios da complexidade. 3 – Apresentar encaminhamentos que possam favorecer o ensino de leitura e interpretação de texto na 2ª fase do Ensino Fundamental com base nos princípios da complexidade e nos pressupostos da Linguística Aplicada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa busca evidenciar avanços na formação de professores(as) no curso de Letras. Esta investigação não abordará assuntos perigosos que possam prejudicar os participantes. Contudo, é importante apontar que numa entrevista os riscos decorrentes da participação poderão gerar: desconfortos, constrangimentos ou mal-estar. Nesse sentido, cabe ao pesquisador ter cautela, a fim de que não ocorra situações embaraçosas.

Mas, se porventura, ainda houver algum desconforto, o participante da pesquisa poderá cessar a entrevista sem prejuízo algum e, ainda se manifestar desfavorável a publicação dos dados, mesmo depois de fornecida as informações. Se acaso venha a ocorrer eventuais danos decorrentes desse estudo, comprovadamente, o participante terá assistência em ordem social, jurídica e/ou psicológica, bem como o direito à indenização conforme determinar a lei. Não haverá despesas para os participantes da pesquisa, nem remuneração relacionada a participação.

Benefícios:

Espera-se que a pesquisa traga benefícios que consistem em disponibilizar conhecimentos teóricos acerca da temática em destaque, possibilitando abertura de reflexões, bem como a ampliação desta área de investigação para aprofundamento do assunto. Dessa forma, a intenção é ressignificar e atribuir sentido a profissionalidade de professores(as) nos afazeres pedagógicos desde a Universidade à Escola, a fim de contribuir para a qualidade de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para qualificação ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura – PPGLL – Campus Universitário de Araguaína – TO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios de acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 3.4

Recomendações:

No Projeto:

Identificar o ano de realização de cada etapa da pesquisa no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios e está adequado segundo critérios éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963194.pdf	24/06/2022 10:31:06		Aceito
Outros	perguntas_da_entrevista.docx	23/06/2022 18:46:14	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	23/06/2022 18:42:18	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia_instituicao.pdf	23/06/2022 18:36:49	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	23/06/2022 18:33:45	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_brochura.pdf	23/06/2022 18:32:42	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/06/2022 18:32:14	ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS	Aceito

Página 04 de

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PALMAS, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))