



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

VIVIANE SILVA DOS SANTOS

DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS

Salvador

2022

VIVIANE SILVA DOS SANTOS

**DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Simone Bueno Borges da Silva.

Salvador

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANTOS, VIVIANE SILVA DOS
DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS /
VIVIANE SILVA DOS SANTOS. -- SALVADOR, 2022.
142 f.

Orientador: SIMONE BUENO BORGES DA SILVA.
Dissertação (Mestrado - MESTRADO) -- Universidade
Federal da Bahia, INSTITUTO DE LETRAS - ILUFBA, 2022.

1. Língua portuguesa. 2. ProfLetras. 3. Formação de
professores. 4. Diversidade Cultural. 5. Currículo. I.
BUENO BORGES DA SILVA, SIMONE. II. Título.

VIVIANE SILVA DOS SANTOS

**DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS**

Salvador, 27 de maio de 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura.

Banca examinadora

Simone Bueno Borges da Silva – Orientadora _____

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas

Universidade Federal da Bahia

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman _____

Doutora em Linguística pela Universidade de Illinois

Universidade Estadual de Campinas

José Henrique de Freitas Santos _____

Doutor em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

A Maysa, por todo afeto e ternura que me abraçam todos os dias.

AGRADECIMENTOS

À fonte suprema da vida, à toda espiritualidade que me consagra ser, existir e transcender;

Aos meus ancestrais, às gerações que trilharam um caminho no qual colhi o mais importante para fazer um caminho feliz e mais digno;

A minha mãe, por ser o motivo e o portal para minha existência no mundo;

À minha família, pela referência e apoio;

Ao meu amado, companheiro, amigo, confidente e parceiro de todas as horas, Edvan, por todo amor revestido de cuidado, atenção, cumplicidade, respeito e ternura;

A Alexandre, meu amigo querido e irmão, pela acolhida em seu lar durante todo o período das aulas do mestrado;

À Simone Bueno, minha orientadora, pelo aprendizado e orientações que tanto enriqueceram esta pesquisa;

À turma do mestrado, pelo companheirismo e pelas alegrias;

À Representação Discente, por todo apoio durante o processo de implementação da bolsa de pesquisa;

À turma LET A09 de Letras Vernáculas/UFBA, na qual realizei o tirocínio docente, pelas manhãs reflexivas e proveitosas;

Às instituições UEFS e à UFBA, pela abertura à realização da pesquisa;

À biblioteca do *Campus V* da UNEB, pela disponibilidade de acesso ao acervo, por ter sido o meu espaço de estudo de sempre.

Aos professores participantes que, de forma voluntária, aceitaram participar desta pesquisa contribuindo para melhor compreensão das implicações do ProfLetras na formação de professores de português;

À Fapesb, pela bolsa de pesquisa que financiou o desenvolvimento deste estudo;

E, por fim, mas não menos importante – a todos os colegas que contribuíram para o processo de amadurecimento da pesquisa, desde à elaboração do projeto até a leitura dos primeiros capítulos;

A todos que, de algum modo, me ajudaram a chegar até aqui, muito obrigada!

SANTOS, Viviane Silva. **Diversidade Cultural no Currículo de Formação de Professores de Língua Portuguesa no ProfLetras**. Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva. 2022. 142 f.il. Dissertação (Mestrado em Letras Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta os resultados de um estudo que objetivou compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e qual seria a relevância dessa abordagem (a que pensa a língua em relação à sua dimensão cultural) para o contexto de formação do professor de português. Para isso, este estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista e constituída por duas etapas, a primeira compõe o conjunto de dados coletados e refere-se à análise do currículo do ProfLetras e seus documentos reguladores – projeto de implementação do programa, ementas das disciplinas, regimento e resoluções. A segunda etapa, o conjunto de dados gerados, foi composta por entrevista semiestruturada realizada com seis professores vinculados ao ProfLetras – egressos, formadores e coordenadores de duas das cinco unidades desse mestrado na Bahia: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como aporte teórico, a pesquisa tem como base os estudos na Linguística Aplicada (LA) com foco na formação de professores de língua portuguesa, partindo da concepção sociointeracionista de língua (BAKTHIN, 1992) e língua como cultura (KRAMSCH, 2017; MENDES, 2008). Para compreensão sobre currículo, a análise está baseada nos estudos das teorias pós-críticas (SILVA, T., 2017), do multiculturalismo (CANDAU, 1997; CANEN, 2011; MOREIRA, 2001, ARROYO, 2013) e das relações de poder (APLLE, 2006) implicadas nesse debate. A partir da análise dos dados, baseada no estudo da reformulação curricular do ProfLetras, foi possível constatar que, embora o currículo formal do programa não traga uma proposta amplamente direcionada à diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa, considerando o contexto multicultural brasileiro, a abordagem da diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa está presente nos relatos da prática docente dos participantes deste estudo, nas vivências em seus respectivos contextos de atuação, bem como nas pesquisas realizadas por eles. É uma temática que os orienta na medida em que compreendem a língua também em sua perspectiva crítica. Além disso, a partir da fala dos participantes, foi observada a necessidade de reavaliar a organização curricular do ProfLetras, uma vez que a proporção de carga horária dedicada às disciplinas referentes aos estudos fonéticos e fonológicos colocam disciplinas com esse enfoque teórico nas duas categorias – obrigatória e optativa, sendo mais contempladas no currículo, enquanto que há outras disciplinas com debates ainda mais alinhados à proposta do programa que não são cursadas por todos por serem optativas.

Palavras-chave: Língua portuguesa; ProfLetras; Diversidade Cultural; Formação de professores; Currículo.

SANTOS, Viviane Silva. **Cultural Diversity in the Training Curriculum for Portuguese Language Teachers at ProfLetras**. Advisor: Simone Bueno Borges da Silva. 2022. 142 f.il. Dissertation (Master in Letters, Language and Culture) – Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The present research presents the results of a study that aimed to understand what would be the relationships between the conception of language and cultural diversity in the curriculum of the Professional Master's Degree in Letters (ProfLetras) and what would be the relevance of this approach (the one that thinks the language in relation to its cultural dimension) for the context of Portuguese teacher training. For this, this study was developed based on the assumptions of interpretivist qualitative research and consists of two stages, the first composes the set of data collected and refers to the analysis of the ProfLetras curriculum and its regulatory documents - program implementation project, course syllabi, regulations and resolutions. The second stage, the set of data generated, was composed of a semi-structured interview conducted with six teachers linked to ProfLetras - graduates, trainers and coordinators of two of the five units of this master's program in Bahia: the State University of Feira de Santana (UEFS) and the Federal University of Bahia (UFBA). As a theoretical contribution, the research is based on studies in Applied Linguistics (AL) with a focus on the training of Portuguese language teachers, based on the sociointeractionist conception of language (BAKTHIN, 1992) and language as culture (KRAMSCH, 2017; MENDES, 2008). To understand the curriculum, the analysis is based on studies of post-critical theories (SILVA, T., 2017), multiculturalism (CANDAU, 1997; CANEN, 2011; MOREIRA, 2001, ARROYO, 2013) and power relations (APLLE, 2006) implied in this debate. From the data analysis, based on the study of the curricular reformulation of ProfLetras, it was possible to verify that, although the formal curriculum of the program does not bring a proposal widely directed to cultural diversity for the teaching of Portuguese language, considering the Brazilian multicultural context, the approach of cultural diversity for the teaching of Portuguese language is present in the reports of the teaching practice of the participants of this study, in the experiences in their respective contexts of action, as well as in the research carried out by them. It is a theme that guides them insofar as they understand language also in its critical perspective. In addition, from the participants' speech, it was observed the need to re-evaluate the curricular organization of ProfLetras, since the proportion of workload dedicated to disciplines related to phonetic and phonological studies places disciplines with this theoretical focus in the two categories - mandatory and optional, being more contemplated in the curriculum, while there are other disciplines with debates even more aligned with the proposal of the program that are not attended by all because they are optional.

Keywords: Portuguese language; ProfLetras; Cultural diversity; Teacher training; Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Projeto de Implementação do ProfLetras.....	57
Quadro 2 –	Disciplinas Obrigatórias.....	61
Quadro 3 –	Ementas das disciplinas obrigatórias - currículo 2019.....	62
Quadro 4 –	Bibliografia da disciplina Leitura e Ensino.....	69
Quadro 5 –	Disciplinas optativas.....	75
Quadro 6 –	Participantes por instituição.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AL	Alfabetização e Letramento
EPTE	Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional
FVE	Fonologia, Variação e Ensino
GVE	Gramática, Variação e Ensino
LA	Linguística Aplicada
LE	Literatura e Ensino
LTL	Leitura do Texto Literário
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TE	Texto e Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PERSPECTIVA METODOLÓGICA E ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO	17
2.1	Composição da análise documental	22
2.2	Realização das entrevistas semiestruturadas	24
3	LÍNGUA, CULTURA E CURRÍCULO	26
3.1	Língua Cultura	26
3.2	Currículo, Cultura e as relações de poder	32
3.3	Formação de professores de língua portuguesa e a diversidade cultural nos referenciais legais	36
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO PROFLETRAS	46
4.1	O ProfLetras no cenário de pesquisas	49
4.2	O Projeto de Implementação do ProfLetras	51
4.3	As disciplinas do ProfLetras e a reformulação curricular	60
4.3.1	Disciplinas Obrigatórias	61
4.3.2	Disciplinas Optativas	75
5	OS NÓS E AS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO DO PROFLETRAS	78
5.1	Contextos e participantes da pesquisa	78
5.2	O currículo do ProfLetras na visão dos professores	81
5.3	A formação no ProfLetras, segundo os professores participantes	95
5.4	ProfLetras: a concepção de língua e a diversidade cultural no fazer docente	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	120
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	124
	ANEXO A – Parecer de aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa	133
	ANEXO B – Documentos Reguladores para atualização curricular do ProfLetras	138

1 INTRODUÇÃO

"Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação"

Paulo Freire

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA), apresenta os resultados de um estudo cuja discussão está amparada nos princípios da Linguística Aplicada (LA), campo teórico que se ocupa de investigar a linguagem na esfera social, bem como o ensino de línguas, considerando seus aspectos culturais, sociais e ideológicos. Além disso, é de interesse da LA a formação de professores de línguas, considerando seus contextos plurais de atuação, a fim de constituir um ensino cujas demandas decorrem da complexidade de um mundo globalizado.

Assim, partindo dessa esfera contextual da Linguística Aplicada, a discussão aqui desenvolvida está circunscrita nas implicações da formação de professores de português no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), um programa de pós-graduação *strito senso* dedicado à formação de professores de português da rede pública de ensino. O curso merece atenção em função do direcionamento dado à qualificação de profissionais da educação básica, área educacional importante para toda ação que se construa visando o desenvolvimento da qualidade da Educação.

Além disso, a formação continuada, na perspectiva do ProfLetras, se desenvolve a partir das experiências vivenciadas pelos docentes na sala de aula onde desenvolvem pesquisas, partindo de demandas específicas de seus contextos de atuação, o que põe em cena a autonomia docente quanto ao papel da pesquisa na elaboração de estratégias próprias para o melhor desenvolvimento do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, discutir a formação docente da perspectiva do ProfLetras requer que olhemos para os direcionamentos – sejam teóricos, metodológicos, pedagógicos ou políticos – presentes no currículo do curso, a fim de refletirmos sobre um ponto importante na atuação de professores de língua, especialmente, língua portuguesa: o trabalho pedagógico que reconheça a diversidade cultural brasileira, fruto de um complexo processo socio-histórico. A preocupação com essa temática já foi sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), documento no qual são destacados as orientações e os objetivos para o ensino de português, dentre eles, o de promover um ensino de língua que pretenda “conhecer

características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais” (BRASIL, 2000, p. 07).

Assim, partimos do seguinte problema de pesquisa: como o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural para a formação de professores de Língua Portuguesa e que relevância esse aspecto apresenta para a atuação docente? Para tratar desta questão, guiamonos pelas seguintes perguntas de pesquisas: (1) De que modo a diversidade cultural é contemplada no currículo do ProfLetras para a formação de professores de língua portuguesa? (2) Quais abordagens poderiam favorecer o tratamento da diversidade cultural no currículo do ProfLetras? (3) Qual concepção de língua orienta a construção do currículo do ProfLetras? E qual a relação dessa concepção com a diversidade cultural para o ensino da língua?

Para que as questões de pesquisas fossem discutidas, problematizadas e, em alguma medida, respondidas, este estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista, tanto na composição dos dados gerados e coletados, quanto na perspectiva analítica que viabilizou as discussões aqui pretendidas. Para consubstanciar os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas¹ com seis professores vinculados ao ProfLetras – dois coordenadores, duas professoras formadoras e duas cursistas egressas.

Para encaminhar a pesquisa, definimos duas das cinco unidades do ProfLetras na Bahia, a saber: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como objeto de estudo, temos o currículo cuja análise evidencia tanto pelas orientações documentadas – projeto do curso, ementas e resoluções, como nos encaminhamentos teóricos e pedagógicos, e nas práticas dos sujeitos a ele vinculados – quanto por entrevistas realizadas com coordenadores, professoras formadoras e cursistas egressas.

Todo o desenho da pesquisa orientou-se pelo seu objetivo geral que é de investigar quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem (a que pensa a língua em relação à sua dimensão cultural) para o contexto de formação do professor de português da Bahia. Como objetivos específicos, esta pesquisa se propôs a:

1. deprender a(s) concepção(ões) de língua pressuposta(s) no currículo do ProfLetras para discuti-la(s) em relação ao percurso formativo proposto e às demandas socioculturais dos professores da educação básica;

¹ A pesquisa foi submetida à avaliação do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) a fim de cumprir os princípios da Resolução 466/12, que orienta a pesquisa realizada com seres humanos. Uma vez aprovada pelo referido conselho, a pesquisa, regida pelo parecer nº 3.527.751, atende aos princípios de abordagem e realização de pesquisa dessa natureza.

2. compreender se e como o currículo do ProfLetras contempla a diversidade cultural na formação de professores de língua portuguesa.

As motivações para desenvolver uma pesquisa sobre o ProfLetras vem desde meu² primeiro trabalho sobre o programa, desenvolvido no curso de Especialização em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O estudo monográfico intitulado “O papel do ProfLetras na formação de professores de Língua Portuguesa” buscou investigar em que medida o curso contribui para a formação de professores capazes de tornar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa mais eficiente e eficaz em seus contextos de trabalho, visando ainda ampliar a reflexão acerca da pertinência e relevância do programa frente aos desafios da educação atual.

Os resultados apontaram que, de acordo com as respostas dos professores cursistas, o ProfLetras impactou diretamente nas suas práticas, na atuação mais reflexiva e atenta aos eventos na aula de língua portuguesa, na revisão de suas concepções de língua, fruto da ampliação do repertório de leituras acadêmicas, e no desenvolvimento da pesquisa interventiva em suas respectivas salas de aulas.

Contudo, esse primeiro estudo é um desdobramento de inquietações mais profundas embrionadas ao longo do meu processo formativo na graduação em Letras Vernáculas, no *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nesse período, as experiências em sala de aula, oportunizadas no estágio supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), me levaram a compreender que ensinar língua não se limita a ensinar gramática e ser professora de português me exigiria muito mais que o domínio de conceitos da área. Na verdade, a sala de aula é um espaço marcado por dinâmicas que não se limitam a fórmulas ou técnicas, o que nos exige um exercício de reflexão e autocrítica constante no ambiente de ensino.

Além disso, é na sala de aula que emergem situações diversas que confrontam nossas prévias impressões e que apontam demandas que superam o roteiro de uma aula convencional. As situações são as mais diversas, como o racismo, o machismo, a homofobia, o *bullying*, o preconceito de cunho religioso e o preconceito linguístico, além de tantas outras formas de opressão discriminatória que ressoam nesse espaço. Isso nos leva a pensar como nós, professores de língua, aqui especialmente de língua portuguesa, devemos lidar com essas

² Ciente da formalidade que requer o texto acadêmico, recorro ao uso da primeira pessoa em algumas linhas. Será um uso necessário em função da relação do desenvolvimento deste estudo com o meu processo formativo como pesquisadora. Dessa forma, o “eu” denota o meu processo formativo ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e o “nós”, além de representar o conjunto de vozes lidas e ouvidas durante a construção deste estudo, representa o diálogo com os colegas professores.

demandas partindo do pressuposto de que a sala de aula é, por natureza, um ambiente permeado pela heterogeneidade cultural, o que nos impõe refletir sobre como nós devemos lidar, coerentemente, com esta realidade no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna.

Em face da diversidade cultural existente na escola, essas questões tendem a transversalizar a prática do professor de língua portuguesa, como consta em documentos oficiais como os PCN e, mais recentemente, embora com algumas ressalvas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos sinalizam a temática da diversidade reconhecendo a necessidade de debater a questão com foco no trabalho docente. Isso nos exige assumir uma postura responsável não apenas em função desses dispositivos legais, mas por uma posição profissional ética e compromissada que reconheça essa realidade e, a partir dela, seja possível desenvolver uma prática de ensino de língua, visando minimizar a discriminação decorrente de práticas hegemônicas que segregam os diferentes grupos culturais. É neste contexto que os professores, imersos em seus ambientes de trabalho, são expostos a um jogo de equilíbrio constante – entre as orientações teóricas da sua formação inicial e as vicissitudes próprias de um cotidiano escolar, o que põe em debate a relação dicotômica teoria x prática.

No centro da negação dessa dicotomia, o ProfLetras já evidencia um importante papel no que se refere à formação continuada com vista à práxis pedagógica, ação-reflexão-ação. Além disso, o programa tem como finalidade contribuir para a qualidade do ensino no Brasil e para isso, dedica-se especialmente à formação de professores de português da educação básica da rede pública, área de estratégia fundamental para o desenvolvimento da educação brasileira.

No entanto, mesmo diante da atuação significativa na formação de professores de português desde 2013, ano em que entrou em vigência, o número de pesquisas que destacam a pertinência do ProfLetras não segue a mesma proporção da sua dimensão, tampouco há estudos recorrentes que apontem seu impacto na vida profissional dos professores cursistas após conclusão do curso. Além disso, embora a formação de professores de línguas seja uma temática fortemente amparada pela Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2001; RAJAGOPALAN, 2006; LOPES, 2006), a atenção sobre o assunto no âmbito do programa carece de propostas investigativas nessa área.

Mas, além dessas lacunas, há um fato em especial do qual se ocupa este estudo – o ProfLetras é um mestrado em rede, que atende as cinco regiões brasileiras culturalmente distintas, cada uma com suas particularidades que demandam orientações coerentemente adequadas as suas necessidades. No entanto, trata-se de um curso orientado por um currículo único cuja consecução se dá em diferentes contextos culturais – o contexto de atuação de um professor que leciona no estado de Santa Catarina tem demandas distintas do professor da

Bahia, por exemplo. Isso sugere uma necessidade de criação de estratégias para pensar o currículo a partir das especificidades de cada cenário, e isso tende a depender do encaminhamento dado tanto pelos professores formadores quanto pelos professores cursistas em suas escolas.

Nessa direção, discutir sobre a formação de professores e ensino de língua portuguesa em uma perspectiva da pluralidade de culturas requer pensar sobre as discussões em currículo. De modo geral, discutir currículo olhando para essas temáticas significa considerá-lo como mecanismo no qual são gerenciadas forças e interesses de ordens distintas. No âmbito da formação de professores de língua portuguesa, o estudo em torno do currículo, no presente trabalho, trata acerca do perfil docente exigido para as demandas atuais que requer, entre outros fatores, reconhecer as diversidades de culturas presentes na sala de aula.

Nesta perspectiva – a que procura compreender a inclusão do debate da diversidade cultural na formação do professor de língua portuguesa – que tomaremos como objeto de estudo o currículo do ProfLetras. Para isso, é importante ressaltar que parto de uma compreensão de currículo que privilegia sua dupla dimensão: como um conjunto de intenções, objetivos e propostas documentados em registros que oficializam orientações e encaminhamentos; e como um conjunto de práticas, estratégias contextuais aplicadas em situações específicas.

Diante de um cenário em que a diversidade cultural é acentuada, como o brasileiro, a formação de professores se torna uma temática que não se esgota tão facilmente, mesmo ocupando o centro dos debates educacionais. Isso porque, Cultura e Educação são marcadas, indissociavelmente, pelas transformações sociais caracterizadas, sobretudo, pelos processos de globalização que demarcam a dinamicidade social contemporânea. Com efeito, a formação docente será, em todo o tempo, um tema passível de discussão, porque a sociedade muda, as culturas têm suas dinâmicas de diversidade e seus indivíduos também revelam novos hábitos e práticas que demandam novas questões educacionais.

Essa dinâmica acentua, especialmente, o comportamento humano frente às relações culturais e seus desdobramentos. No contexto do ensino da língua, as relações entre culturas exigem do professor um trabalho pautado na superação de crenças que reforçam a trajetória excludente de sujeitos cujas vozes tendem a ser silenciadas em sala de aula. De modo especial, no ensino de português como língua materna, isso se revela de diferentes formas: no apagamento da cultural local em favor da global e das culturas hegemônicas; na necessidade de engajamento no combate a estereótipos culturais; no preconceito linguístico, que revela outras facetas da discriminação e desigualdade social.

Assim, esperamos que esta pesquisa possa dialogar com profissionais da educação básica, especialmente professores de português – a quem dedico este estudo – que estejam interessados em refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua numa perspectiva crítica e democrática, que tenha como princípio o respeito às diferenças e às pluralidades de culturas em seu contexto de atuação, o que configura a contribuição desta pesquisa no campo educacional, social e político. Além disso, este estudo firma sua contribuição no cenário acadêmico, pois põe em cena a formação de professores de língua portuguesa no âmbito do ProfLetras, levantando questões ainda pouco exploradas acerca do programa e sua contribuição para a formação de professores de língua portuguesa da educação básica.

Após a apresentação desta dissertação neste capítulo introdutório, procedo com o capítulo de Metodologia, no qual apresento o percurso metodológico da pesquisa, desde à geração de dados até a apreciação dos documentos reguladores do ProfLetras nos quais partirei, dentre outros, dos seguintes tópicos de análise – a concepção de língua que embasa o projeto do programa, as particularidades do mestrado profissional na formação de professores da educação básica, a estrutura do curso, a fundamentação teórica das disciplinas, os objetivos do curso frente às orientações governamentais para a formação docente e o ensino de língua e as diretrizes de avaliação e mudança do curso frente à publicação da Portaria 001/2017 que estabelece a comissão de revisão da reforma curricular do ProfLetras, faremos uma análise comparativa entre o novo currículo e o currículo anterior. Essa primeira parte é caracterizada pelo modelo de pesquisa documental (BARDIN, 2011) e que permitiu uma análise complementar da segunda parte – composta pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores, entre os quais, duas professoras formadoras, duas cursistas egressas e dois coordenadores, sendo um participante de cada unidades do programa que integram este estudo: a UEFS e a UFBA.

No terceiro capítulo, Língua, Cultura e Currículo, partindo da concepção de língua como fenômeno social, fruto da interação verbal (BAKHTIN, 1992) e de língua como cultura (KRAMSCH, 2017; MENDES, 2008), teço uma discussão alinhando tais concepções à integração no currículo compreendido aqui como um “artefato social e cultural” (MOREIRA e SILVA, 2002). Além disso, apresento uma breve reflexão acerca das relações de poder implícitas e explícitas em cada um desses três eixos. Para isso, recorro às considerações de Michael Apple (2006) que fundamenta a discussão em torno das políticas curriculares fomentadas na ideologia e hegemonia. Ainda no referido capítulo, destaco a diversidade cultural nos documentos oficiais que orientam a formação de professores, e discorro acerca da formação docente culturalmente responsiva que prevê um percurso formativo de professores críticos,

comprometidos com uma prática de ensino que supere os preconceitos frente à pluralidade de culturas existentes na sala de aula (CANEN, 2011; CANDAU, 1997, ARROYO, 2013). Isso demanda um olhar voltado para perspectiva intercultural (MENDES, 2010, SOUZA e FLEURI, 2003) cujo princípio é o diálogo entre culturas como fonte promissora de trocas e aprendizagem. Em se tratando do ensino de português como língua materna, o olhar para a diversidade cultural decorre da atenção dada às premissas históricas e culturais que a constituem e que consagram ainda hoje algumas crenças que só reforçam um ensino de língua pouco engajado.

No capítulo subsequente, A Formação de professores de português no ProfLetras, apresento a análise resultante da pesquisa documental desenvolvida ao longo do percurso metodológico no qual discorro acerca das disciplinas presentes no currículo do ProfLetras e as especificidades do programa relativas à formação de professores de língua portuguesa como mestrado profissional. Além disso, as implicações da articulação entre ensino e pesquisa, a estrutura curricular e os objetivos do programa no âmbito do cenário nacional de formação docente. De modo específico, aponto as principais mudanças na matriz curricular do programa a partir da Portaria 001/2017 e da Resolução Nº 003/2018, que tratam das alterações da estrutura curricular do programa.

No quinto capítulo, Os nós e as entrelinhas do currículo do ProfLetras, apresento os entrelaçamentos do currículo a partir da fala dos professores participantes da pesquisa durante as entrevistas semiestruturadas, que configuram os dados gerados no estudo. Além disso, constitui este capítulo as questões que permeiam a análise, os cenários plurais revelados nos trabalhos das cursistas egressas e as implicações das abordagens das professoras formadoras, bem como as impressões desses agentes sobre o currículo oficial do ProfLetras.

Por fim, nas Considerações Finais, apresento os desdobramentos da pesquisa em torno das questões aqui levantadas e as reflexões finais sobre a temática e sobre o itinerário de pesquisa à minha formação como pesquisadora. Esperamos que este trabalho venha somar às reflexões acerca dos professores de língua portuguesa, bem como às pesquisas destinadas ao papel do ProfLetras que caminham, ainda timidamente, na discussão sobre a formação de professores. Esperamos que as questões levantadas aqui possam gerar uma discussão mais ampla acerca da formação de professores no referido mestrado profissional, especialmente na perspectiva curricular de um curso de formação continuada, apontando possíveis contribuições acerca do seu currículo.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA E ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO

O percurso de um estudo científico passa, essencialmente, pela adequação metodológica que está vinculada a alguns fatores próprios de todo processo investigativo, tais como a definição das perguntas de pesquisa e dos objetivos, ambos decorrentes de um problema de pesquisa. Segundo Goldenberg (2004, p. 14), “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar”, assim, partindo da questão problema deste estudo – em que medida o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural para a formação de professores de língua portuguesa e que relevância esse aspecto apresenta para este contexto de formação? – recorreremos à análise documental e a entrevistas semiestruturadas para a coleta e geração dos dados.

Com base nas perguntas de pesquisa, as questões levantadas neste estudo convergem para um percurso investigativo que busca a compreensão de um determinado aspecto relacionado à formação de professores – a concepção de língua na perspectiva da diversidade cultural – desenvolvida no âmbito do ProfLetras. Para que as questões de pesquisas fossem discutidas, problematizadas e respondidas, este estudo se desenvolveu com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista, tanto na composição dos dados gerados e coletados, quanto na perspectiva teórico-analítica que viabilizaram as discussões aqui apresentadas.

Segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). Dessa forma, por se tratar de um estudo baseado na formação docente, cuja a construção de experiências é também constituída das interações humanas e suas diferentes realizações, este estudo corresponde aos preceitos da pesquisa qualitativa. Esta definição dialoga com a ideia apresentada por Bauer e Gaskell (2008) que consideram a interpretação das realidades sociais como um dos atributos principais do estudo qualitativo.

Além disso, a entrevista de base qualitativa assume um importante papel no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, por meio dela, é possível o pesquisador delinear a análise dos dados levantados, consubstanciando a proposta de um estudo interpretativista (BAUER & GASKELL, 2008). Por isso, com a geração de dados decorrentes deste procedimento, buscamos ampliar a nossa análise sobre as especificidades do currículo em questão situado no recorte desta pesquisa.

Para Vieira (2009), a pesquisa qualitativa é exploratória e não generalizável, pois busca conhecimento sobre uma questão cujas informações ainda são insuficientes. Em conformidade com esta definição, vale ressaltar que em nosso estudo não pretendemos generalizar os resultados da pesquisa a todo o cenário do ProfLetras. Em face da sua abrangência nacional, interessa-nos compreender as particularidades da formação do professor de língua portuguesa no estado da Bahia, especialmente na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Na Linguística Aplicada, área na qual está inserido este estudo, a pesquisa busca compreender a realidade (PAIVA, 2019, p. 8). Por isso, tem como objeto de estudo a língua/linguagem no contexto social, pois as diferentes relações sociais perpassam pelo uso da linguagem. Dentre os diferentes debates que essa ciência se ocupa, a formação de professores de línguas é um dos temas recorrentes em função das implicações sociais relacionados às subjetividades atreladas às culturas e às identidades que interagem nos ambientes formativos, seja o escolar, a universidade ou sociedade como um todo. Dito isso, a pesquisa qualitativa considera aspectos que não se limitam às linhas de tabelas e quadros, sua perspectiva depende de um olhar, de um contexto para se constituir uma compreensão acerca do que se pretende investigar. Segundo Paiva (2019, p. 13), a pesquisa qualitativa é também chamada de pesquisa interpretativa e nela inclui a “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos”.

Nesse sentido, a pesquisa na área de LA, considerando seu objeto de estudo, a língua/linguagem, se vale dos preceitos da pesquisa qualitativa no que se refere à interpretação da realidade constituída pelos seus indivíduos em suas relações sociais e culturais. O caráter interdisciplinar da pesquisa qualitativa lhe confere uma proposta abrangente na busca por respostas cujas questões são igualmente complexas. Assim, segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas” que dão aos seus pesquisadores a base para um estudo em cenários naturais “tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa apresenta uma proposta coerente para a compreensão de fenômenos que envolvem os estudos da língua – o ensino, a aprendizagem, o uso e a prática nas diversas manifestações sociais e culturais.

Assim, dentro dos parâmetros que definem a pesquisa qualitativa, este estudo foi composto por uma análise documental (dados coletados), constituída pelos documentos

curriculares reguladores do ProfLetras, compostos pelo projeto do curso, pelo regimento, pelas ementas das disciplinas e pelas resoluções, todos disponíveis no site oficial do programa³.

Também compõe o *corpus* deste estudo dados gerados nas entrevistas semiestruturadas⁴ realizadas em três categorias de participantes: coordenadores, professoras formadoras e cursistas egressas do programa.

Na análise documental, buscamos compreender, nos documentos curriculares do ProfLetras quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural, bem como observamos se há um tratamento dessa abordagem no currículo do programa para a formação docente. Inserida na vertente qualitativa, a pesquisa documental consiste em uma técnica de complementação de informações obtidas por outras técnicas já utilizadas na pesquisa, podendo revelar novas perspectivas na investigação (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Ao analisar os documentos curriculares do curso do ProfLetras, levantamos os seguintes pontos: a concepção de língua que embasa o projeto do programa; as particularidades do mestrado profissional na formação de professores da educação básica; a estrutura do curso; a fundamentação teórica das disciplinas; os objetivos do curso frente às orientações governamentais para a formação docente e o ensino de língua; e as diretrizes de avaliação e mudança do curso frente à publicação da Portaria 001/2017 – que estabelece a comissão de revisão da reforma do currículo do ProfLetras –, e a Resolução Nº 003/2018 que define alterações na estrutura curricular desse mestrado e com a qual fizemos uma análise comparativa entre o primeiro currículo e o novo, que foi implementado em 2019.

Para isso, partimos para a análise dos documentos reguladores do ProfLetras, configurando uma análise documental que, segundo Cellard (2008, p. 295), permite a compreensão do social a partir do tempo, já que os documentos são fontes das construções humanas ao longo da história, um estudo que recorre a tais fontes “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”.

A análise documental também consiste na identificação, verificação e a apreciação de documentos para uma finalidade específica e é classificada como método e técnica. “Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um

³ Documentos analisados disponíveis em: <https://cutt.ly/Bwg5XMp2>.

⁴ Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, este projeto foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa – CEP e aprovado, estando, portanto, em conformidade com a Resolução Nº 466/12, que estabelece os princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos.

recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário” (MOREIRA, 2005, p. 271).

Em se tratando de análise de currículo, retomando a ideia de que currículo não é uma mera elaboração de conteúdos pedagógicos, mas sim, um conjunto de interesses e objetivos diversos que perpassam as relações de poder subjacentes, podemos afirmar que sua construção está condicionada ao contexto cultural e socio-histórico em curso e, portanto, analisar o currículo documentado favorece uma compreensão ampliada da formação docente frente às demandas da sociedade atual. Além disso,

[...] analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo. Tal legitimidade é conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores (LOPES e MACEDO, 2010, p. 18).

Por isso, a análise documental não se limita a uma mera busca de um conjunto de dados isolados, mas sim à construção de uma base fundamentada em informações consistentes e contextualizadas que darão aos pesquisadores as compreensões, ou novas provocações, necessárias ao longo do processo investigativo. Dessa forma:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, a análise documental apresenta alguns procedimentos de tratamento dos dados semelhante à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), além de semelhantes, podem ser complementares, uma vez que a seleção de documentos para investigação científica constitui uma das ações da análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo permite classificar os elementos de informação dos documentos, o que possibilita a divisão das informações resultando em categorias que viabilizam a compreensão dos dados documentados. Na análise documental, esse processo de classificação ocorre, de forma igualmente sistematizada. Nesta pesquisa, recorreremos aos procedimentos propostos na análise de conteúdo definidos por Bardin (2011) referentes às etapas de organização da análise; codificação; categorização; inferência; e tratamento das informações obtidas nos documentos reguladores do ProfLetras.

Quanto à realização das entrevistas semiestruturadas, esta etapa ocorreu com a participação de dois coordenadores, duas professoras formadoras e duas cursistas egressas do ProfLetras. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador uma variedade de interrogativas advindas das respostas dos entrevistados que, por sua vez, assumem uma postura participante na elaboração do conteúdo questionado. Este procedimento abre espaço para o entrevistado compartilhar suas experiências situadas no campo do nosso objeto de pesquisa.

Assim, a partir da fala das professoras formadoras, investigamos como a ementa da disciplina ministrada por elas se aproxima ou não da concepção de língua pressuposta no currículo do programa. A participação das professoras formadoras confere uma contribuição fundamental ao estudo, pois o compartilhamento de suas vivências discentes no ProfLetras alinhadas às experiências docentes ressalta fatos importantes que estão nas entrelinhas do currículo.

É importante ressaltar ainda que discutir acerca da formação docente sem ouvir professores, sobretudo aqueles que estão na educação básica, é limitar-se a inventariar informações muitas vezes distantes da realidade, o que pode resultar na invisibilidade de questões cujo debate é essencial. Neste estudo, todos os participantes são professores atuantes em cenários formativos diferentes – a universidade e a escola, com atenção especial às professoras egressas que transitam nesses dois espaços e fazem da sua formação uma prática reflexiva constante.

Na etapa de geração dos dados realizada a partir das entrevistas semiestruturadas, buscamos explorar as experiências vividas no programa, as produções, as aprendizagens mediante uma escuta atenta e roteirizada, a fim de reunir dados para discutir as perguntas desta pesquisa. Dessa forma, com os coordenadores, foi possível obter uma visão do ponto de vista estrutural do ProfLetras e as especificidades de cada unidade do programa mediante o contexto onde está situado, perfil dos cursistas, a oferta do curso na universidade, entre outros pontos que surgiram no ato da entrevista.

Com relação às cursistas, a participação ocorreu com aqueles que já concluíram o mestrado, pois poderiam trazer uma visão mais global sobre o programa e as experiências proporcionadas ao longo de todo o curso. Com as repostas dessas participantes, foi possível compreender em que medida o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural e qual a relevância desse aspecto para a atuação docente na educação básica.

Tais participantes compuseram o quadro investigativo e, com eles, a partir dos dados gerados, somamos à análise documental. Tendo em vista a abrangência do ProfLetras no

cenário nacional, optamos por concentrar nossa análise em duas unidades do estado da Bahia, presentes na Universidade Estadual de Feira de Santana e na Universidade Federal da Bahia. Nas subseções a seguir, apresentamos os procedimentos das etapas de investigação realizadas.

2.1 Composição da análise documental

Nos documentos – projeto de implementação e ementas das disciplinas – analisamos as propostas e particularidades do ProfLetras, quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural para a formação docente, e as particularidades de um mestrado profissional voltado para a formação de professores de língua portuguesa. Com este enfoque, a análise documental, mostrou dados importantes para a análise dos dados gerados nas entrevistas, pois consistiu em um método de complementação de informações obtidas por outras técnicas já utilizadas na pesquisa e como tal, podem revelar novas perspectivas na investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Com isso, essa fase da pesquisa foi de fundamental importância para conhecer o ProfLetras do ponto de vista estrutural e suas projeções para a formação docente dentro das suas especificidades – mestrado profissional voltado para professores de língua portuguesa em exercício no ensino fundamental da educação básica.

Ao analisar os documentos curriculares do curso do ProfLetras, levantamos os seguintes pontos: a concepção de língua que embasa o projeto do programa, as particularidades do mestrado profissional na formação de professores de língua portuguesa, a estrutura do curso, a fundamentação teórica das disciplinas, os objetivos do curso frente às orientações governamentais para a formação docente e as mudanças na matriz curricular do curso frente à publicação da Portaria 001/2017 e da Resolução Nº 003/2018, que tratam das alterações no currículo do ProfLetras. A partir disso, fizemos uma análise comparativa entre o novo currículo e o currículo anterior.

Todo o acesso ao conteúdo analisado se deu pela consulta aos documentos publicados no site oficial do ProfLetras⁵, desde o projeto de implementação até as ementas antes e após da reforma curricular. Para atender à busca por respostas aos pontos destacados anteriormente, separei as disciplinas em categorias já estabelecidas no próprio currículo – disciplinas de fundamento, disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, e as organizei em quadros. Para essa organização, segui os parâmetros da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FONSECA JUNIOR, 2005), cuja execução baseia-se em cinco etapas: organização da análise; codificação; categorização; inferência; e tratamento informático dos dados.

⁵ Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/>

A primeira fase, a organização da análise, consiste na seleção e avaliação preliminar dos documentos, é o contato prévio com o documento para se estabelecer o que será analisado a caminho da sistematização dos indícios iniciais. Por isso, nesta fase, foram selecionados e organizados quais os documentos iriam compor a análise da primeira etapa metodológica deste estudo.

A segunda fase, a codificação, é a elaboração e o estudo das unidades de registros em suas respectivas unidades de contexto. Segundo Bardin (2011), análise de conteúdo abrange diversas formas de unidades de registro, as palavras-chave em um documento podem ser uma delas. As unidades de contexto, por sua vez, referem-se ao contexto no qual são apresentadas essas palavras. No caso desta pesquisa, as unidades de registros correspondem a algumas das palavras que constituem o campo semântico de Cultura, Língua e Diversidade. Para isso, recorri à elaboração de quadros que expõem a distribuição e as implicações dessas palavras distribuídas ao longo do projeto de implementação do ProfLetras. Além dessas unidades de registros, são consideradas também as disciplinas do currículo e as alterações ocorridas após a reforma curricular.

A terceira fase, a categorização, é o agrupamento das unidades de registros com bases nos critérios elaborados ao longo da análise. Assim, a organização das unidades de registros em quadros, permitiu uma melhor visualização das mudanças ocorridas no currículo do programa a partir das categorias de inserção, permanência, exclusão e a alternância de posição das disciplinas na matriz curricular.

Quanto à fase de inferência, segundo a qual estão concentrados os aspectos implícitos do conteúdo analisado, a partir das etapas de organização até a categorização da análise, foi possível observar as categorias que mostram um movimento que diz muito sobre as intenções curriculares do programa e seus desdobramentos na formação docente. Segundo Ferreira Junior (2005, p. 299), nesse momento, “a leitura efetuada pelo analista de conteúdo procura evidenciar o sentido que se encontra em segundo plano” bem como “as concepções ideológicas”. Assim, nessa etapa, também foi possível observar, além de toda a proposta de organização do ProfLetras, a concepção de língua em diálogo com algumas disciplinas específicas a partir de suas ementas e a atualização da fundamentação teórica, bem como os objetivos de cada componente curricular.

Por fim, a fase do tratamento informático refere-se ao uso do computador para tratamento dos dados. Segundo Bardin (2011), essa ferramenta é uma alternativa coerente para estudos que têm palavras-chaves como unidades de análise também. Neste estudo, foi utilizado o mecanismo de busca a partir de termos específicos presentes nos documentos. Assim, de porte

desses dados, novos questionamentos foram surgindo e sanados nas entrevistas semiestruturadas, a etapa seguinte deste estudo.

2.2 Realização das entrevistas semiestruturadas

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, este procedimento teve como objetivo consubstanciar os dados coletados na análise documental. Essa etapa ocorreu com a participação de seis professores, cada dupla representando as categorias de participantes definidas neste estudo – coordenação, professores formadores e cursistas egressos do ProfLetras. Para sistematizar o processo de geração de dados, a escolha desses perfis seguiu os critérios de vínculo e ou experiência no referido mestrado profissional. Para isso, utilizei como recurso o currículo lattes dos professores formadores – a fim de identificar no percurso acadêmico trabalhos relacionados com a temática aqui discutida –, e dos cursistas egressos, a partir do projeto de intervenção ou pesquisas publicadas sobre ensino de língua portuguesa e diversidade cultural.

Esse critério foi importante para o processo metodológico, pois as experiências docentes compartilhadas abrem espaço para questões que não estão, necessariamente, explícitas no currículo documentado. Ou seja, não basta afirmar ou não que o ProfLetras aborda o ensino de língua numa perspectiva da diversidade cultural, é importante ouvir professores que concebem essa perspectiva em suas práticas docentes.

Uma vez definido o grupo de participantes, dei segmento aos protocolos de abordagem para realização das entrevistas – o contato prévio para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, a assinatura dos termos de ética em pesquisa e, por fim, a entrevista. Para fugir da nomenclatura tradicional dos participantes da pesquisa, sugeri que cada participante escolhesse seu nome, como gostaria de ser referenciado no estudo. As entrevistas foram realizadas presencialmente⁶, nas respectivas cidades onde estão localizadas as unidades do ProfLetras aqui analisadas – Feira de Santana (UEFS) e Salvador (UFBA), exceto uma entrevista, que ocorreu por ligação telefônica. Todas registradas em gravação.

De posse de um roteiro de perguntas, realizei as entrevistas com os professores. Os contextos de atuação de cada participante abriram espaço para novos questionamentos, o que evidenciou a flexibilidade necessária do roteiro de entrevista, de modo que considerasse as eventuais particularidades de cada contexto da pessoa participante.

⁶ As entrevistas foram realizadas em novembro de 2019, portanto, antes da Pandemia.

A partir da participação dos coordenadores, foi possível uma visão do ponto de vista estrutural do curso e as especificidades de cada unidade do ProfLetras mediante o contexto onde está situado o programa caracterizado pelo perfil dos cursistas, a oferta do curso na universidade, entre outros pontos que surgiram no ato da entrevista.

Já a entrevista com as professoras formadoras, foi investigado como o objetivo das disciplinas ministradas por elas se aproximam, ou não, da concepção de língua pressuposta no currículo do programa. Além disso, a realização da entrevista semiestruturada possibilitou uma abertura para reflexões dessas professoras acerca das implicações do ProfLetras na formação docente com relação a estruturação do currículo do programa.

Quanto à entrevista com as professoras egressas do programa, o critério para a definição desse perfil participante foi levado em consideração o fato de terem uma visão mais ampla sobre o ProfLetras fundamentada nas experiências formativas e vivências compartilhadas ao longo do curso, somado, claro, a uma percepção conclusiva sobre o programa. O objetivo da realização com essas participantes foi compreender em que medida o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural e qual a relevância desse aspecto para a prática de ensino de língua portuguesa em seus contextos reais de atuação.

Como parte da constituição da etapa de análise, há também a transcrição das entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma etapa muito delicada e importante em função da riqueza de fatores que compõem o conjunto de dados gerados. Primeiro, pelo teor de subjetividades presentes na fala dos entrevistados e, segundo, pela análise prévia que antecede a análise dos dados propriamente ditos. Ao contrário de coletar e analisar informações relativamente estáticas, na transcrição, é necessário pensar no trabalho com esses dados em sua forma “bruta” que consiste na organização e na apresentação das falas de modo que fiquem compreensíveis para o leitor. Entretanto, esse processo de “lapidar” o texto não deve tirar a essência das mensagens nas quais os entrevistados empenham as suas subjetividades, fontes importantes para quem analisa.

Desse modo, para transcrição das entrevistas, nos baseamos em algumas das orientações propostas por Marcuschi (2003). Para o autor, o processo de transcrição deve considerar os objetivos de análise e ser “limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSHI, 2003, p. 9). Por isso, optamos por elementos simples, de modo que foram considerados os seguintes elementos e suas respectivas identificações: (1) letras maiúsculas, para indicar palavras cujas pronúncias foram sonoramente enfáticas; (2) colchetes, para indicar uma explicação ou informação para situar o leitor; (3) reticências entre colchetes, para indicar

fala ou sequência de ideia interrompida; (4) negrito, destaque nos trechos importantes para análise.

3 LÍNGUA, CULTURA E CURRÍCULO

*“A língua é rastro de velhos mistérios”
Guimarães Rosa*

O ensino de língua passa, primordialmente, pelos aspectos culturais dos indivíduos envolvidos nesse processo. Ainda que se pense no ensino restrito aos programas conteudistas, o conhecimento dificilmente será construído sem uma referência cultural. É essa referência que é o ponto de partida no desenvolvimento da aprendizagem e, se tratando de língua materna, essa referência é a base para a expansão das relações sociais e culturais do indivíduo. Freire (1982) ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, já apontava para a ideia de um ensino de língua materna que considerasse os aspectos culturais dos aprendizes e que também pudesse refletir e situar esse ensino no mundo.

Em um contexto multicultural como o brasileiro, pensar o ensino de língua materna na perspectiva cultural é partir de provocações necessárias para o direcionamento de práticas docentes que não só partam de uma abordagem sobre cultura, mas problematizem o ensino em uma perspectiva da diversidade cultural. Requer, então, pensar – quais as implicações do ensino de língua na formação dos indivíduos? De que forma o ensino de língua deve contribuir na construção de uma sociedade na qual as diferenças culturais são vistas como problema?

Ao pensarmos na formação de professores com base nesses questionamentos, requer pensarmos também no currículo de formação docente e suas implicações no ensino. Isso porque o currículo gerencia as práticas nesse âmbito a partir do delineamento das ações e intenções subjacentes nesse contexto. Assim, compreender as relações entre ensino de língua, cultura e currículo requer pensar sobre as implicações que gravitam o contexto de formação dos indivíduos – professores e alunos – que compõem esse cenário. Compreender a complexidade que entrelaçam tais conceitos se torna, então, necessário para pensarmos a educação em um panorama cujas subjetividades estão implícitas.

3.1 Língua Cultura

O conceito de língua caminha sobre as mais variadas definições vinculadas a quadros teóricos diversos que elaboram uma definição conforme cada linha investigativa. As diversas

definições que a conceituam denotam a sua complexidade pelo fato de ser um objeto de estudo que está intrinsicamente ligado às relações humanas construídas por meio do processo de interação (BAKHTIN, 1992). Decorrente dessas interações entre os indivíduos, se constituem diferentes perspectivas relacionais, seja fator social, cultural, histórico, político, entre outros. Aqui, dedico uma atenção especial à discussão da língua em seu aspecto cultural e social em decorrência da aproximação temática desta pesquisa e da área (Linguística Aplicada) à qual está vinculada.

Desde a publicação do Curso de Linguística Geral em 1916, obra póstuma do linguista genebrino Ferdinand de Saussure, os estudos sobre a língua avançaram, pondo-a como objeto da Linguística, área que passa a ter o status de ciência autônoma após a linha de investigação estruturalista saussuriana (FIORIN, 2003; ILARI, 2004). A partir das bases teóricas desenvolvidas por Saussure no século XX, houve uma forte movimentação nos estudos linguísticos que levou vários estudiosos a discutirem a definição de língua e linguagem.

Esse movimento ampliou o debate sobre tal conceito e, com isso, novos questionamentos foram levantados à medida em que a Linguística se desenvolvia e, evidentemente, isso influenciou substancialmente nas reflexões em torno do ensino de línguas maternas e estrangeiras. Desde então, uma das grandes preocupações dos linguistas foi, e ainda é, situar socialmente os estudos da língua e da linguagem considerando essa intrínseca relação no que concerne às atividades humanas no âmbito social.

Essa relação, contudo, já havia sido apontada na obra Curso de Linguística Geral, na qual Saussure também concebia a língua como um fenômeno social. No entanto, o foco do estudo voltava-se apenas para a língua como sistema, como estrutura, e não o funcionamento desta. Como aponta o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2008), ao discutir o Curso de Linguística Geral de Saussure:

Não se deve ignorar, no entanto, que Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no Curso. Novas descobertas de textos inéditos de Saussure dão conta de que ele tinha uma visão mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender. (MARCUSCHI, 2008, p. 28).

O teórico russo Mikhail Bakhtin, por outro lado, desenvolveu sua análise sobre a língua numa perspectiva dialógica, pautada no funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2006, COSTA, 2000) e sobre a qual considera seu caráter ideológico constituído pelas relações sociais, no âmbito da interação verbal. Por isso, Bakhtin compreendia a língua “em sua

integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 2008, p. 207).

No Brasil, a concepção interacional bakhtiniana tem sido especialmente importante para o debate acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O conceito da língua como interação baseou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017). Dada a relevância desses documentos para o âmbito educacional, uma concepção de língua e linguagem que considere os aspectos sociais nos quais ela se realiza, é de total pertinência quando se trata de uma sociedade cuja diversidade cultural é um elemento característico.

Semelhantemente aos postulados bakhtianos no que concerne à perspectiva interacionista da linguagem, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1984) destaca a interação social como fator de desenvolvimento do indivíduo (a perspectiva sociointeracionista). Tal compreensão está pautada na visão histórico-cultural que explica as relações entre indivíduos com o meio social e cultural, relações essas medidas pelo uso da linguagem e que constituem o desenvolvimento sociocultural humano mediante a relação com sua cultura.

A cultura, de modo geral, é um tema complexo e discutida em diferentes áreas do conhecimento. Na Antropologia, área na qual teve o seu primeiro conceito de caráter científico no final do século XVIII, a cultura foi entendida sobre diferentes prismas, desde à influência dos postulados evolucionistas, com base na ideia de que as culturas são mais evoluídas que outras (TYLOR, 1871) até uma compreensão que abrangesse a diversidade entre os povos, de modo que assegurasse a compreensão de suas tradições culturais, políticas, religiosas e sociais (LÉVI-STRAUSS, 1980; BOAS, 2010, GEERTZ, 1978).

Com efeito, no cenário contemporâneo, questões relativas às culturas e suas pluralidades ressoam, inevitavelmente, no cenário de ensino de língua. Isso nos exige uma atuação pedagógica situada nos problemas de ordem social, política e cultural. Social no que concerne às desigualdades e às necessidades dos minorizados, historicamente silenciadas para a manutenção das hegemonias; política, no desenvolvimento do senso crítico acerca dos contextos ao qual pertence o indivíduo; e cultural, no que se refere ao reconhecimento e valorização da cultura como forma de afirmação e de representatividade. Em outras palavras, não é coerente um trabalho docente no contexto de ensino-aprendizagem de língua que não leve em conta a importância da perspectiva sociopolítica e cultural quando se trata da formação de sujeitos críticos, atuantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, é importante que as práticas de ensino partam de uma concepção de língua que considere como princípio a diversidade cultural presente no cenário de ensino-

aprendizagem, pois é uma forma de pensar a condição de sujeitos pertencentes a contextos sociais diversos nos quais exercem valores culturais distintos. Em sociedades multiculturais, como o Brasil por exemplo, essa é uma condição para que o ensino de língua não simule uma falsa homogeneidade cultural de um país cuja história é marcada pela influência de várias culturas.

Em direção a esse propósito, o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos favorece uma compreensão da natureza multicultural da linguagem das diversas práticas sociais. Isso envolve também a relação da linguagem com os diferentes recursos das mídias digitais que têm diversificado as relações comunicativas na contemporaneidade. Ademais, ensinar língua portuguesa nessa perspectiva convém ainda pensar na língua em sua totalidade, sem limitá-la a preceitos gramaticais, é tornar o ensino em sua função de desenvolver a visão crítica de modo que se tenha como referências as culturas de dos alunos para que, a partir disso, seja reconhecida as culturas em um mundo globalizado (ROJO, 2012).

Além disso, ser professora, ser professor de português como língua materna visando um ensino na perspectiva dos multiletramentos é também reconhecer a contemporaneidade delineada pelo hibridismo cultural (CANCLINI, 1997; BURKE, 2010) que, em sua essência, é entendido como processo resultante do contato de diferentes culturas, construindo relações culturais que nem sempre são construídas sem implicar no apagamento de outras culturas.

Nessa direção, a concepção de língua como prática social dialoga também com a compreensão de língua como cultura (KRAMSCH, 2017; MENDES, 2008), pois é a partir dessa que o indivíduo exerce suas práticas culturais, a compreender a cultura como “[...] sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103).

Segundo o antropólogo francês, Denys Cuhe (2002), a língua em uso é um objeto privilegiado da antropologia, pois configura um caminho para que o etnólogo conheça uma cultura, pois é por meio dela que se exprimem as crenças, os costumes, a arte e o comportamento dos indivíduos.

De acordo com a pesquisadora francesa Claire Kramsch (2017), a língua como cultura vai além de formas linguísticas arbitrárias de uma realidade cultural, ela é um sistema simbólico que constitui os fenômenos culturais, ou seja, é pela língua que atribuímos significados aos elementos que compõem a cultura. Tal concepção, para Mendes (2010), fundamenta uma prática que implica:

[...] assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática; e também de enxergamos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta. (MENDES, 2010, p. 56).

Assim, compreendo que assumir uma concepção de língua como cultura implica entender o sujeito como um ser que constrói suas experiências nos diversos contextos sociais – políticos, culturais e históricos – e sobre os quais firmam sua existência e de seus antepassados, firmam a sua identidade e a sua visão de mundo. É uma forma de olhar para o outro com um olhar não só de quem ensina, mas também de quem aprende, de quem descobre conhecimento através da escuta sensível. Penso que todo o ensino – independentemente da disciplina lecionada pelos os professores – quando inclinado às questões de cultura, das vivências e das manifestações culturais dos seus alunos, tende a desenvolver a formação de cidadãos com mais empatia, com mais respeito para se viver em sociedade e, sobretudo, conhecedores de sua própria história.

Tal concepção nos remete à afirmação do professor Paulo Freire (1996) ao destacar a importância de um ensino pautado no desenvolvimento de sujeitos conscientes de si e do mundo, abertos a uma visão de respeito às diferenças:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? (FREIRE, 1996, p. 121).

Compreender a língua como cultura é também lançar mão de uma visão fundamental da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997) cujas reflexões abarcam, dentre outras pautas, a superação das desigualdades e a valorização das lutas culturais contra conservadorismos silenciadores e contra as diversas formas de discriminação. Para isso, a pedagogia aponta para a atuação de professores capazes de despertar em seus alunos a criticidade fundamental para se tornarem indivíduos atuantes na vida em sociedade e, sobretudo, reagir às forças conservadoras cujos interesses recaem sobre a manutenção dos privilégios de poucos. Implica, pois, numa visão que não restringe a língua a um conjunto de regras com as quais os indivíduos se comunicam. Assim:

As questões de língua e cultura são essenciais para o modo como a natureza de cada um se constrói e a forma como cada um atua na sua qualidade de intelectual. A língua é, portanto, o fundamento cultural e material em função do qual os educadores tentam definir o significado e o objetivo da pedagogia na formação e aquisição de formas particulares de atuação individual e social. (GIROUX, 2005, p. 142).

A visão de língua como cultura nos orienta também a entender a sala de aula como espaço permeado pela diversidade e isso não depende, necessariamente, de condições geográficas – ou seja, não é porque todos os alunos moram em uma mesma cidade que todos eles compartilham dos mesmos hábitos culturais, das mesmas crenças, da mesma religião. Não é porque os alunos fazem parte de um mesmo grupo etário em uma sala de aula que vão apresentar os mesmos pensamentos e visões sobre o mundo ou vão manifestar-se culturalmente exatamente igual, inclusive cada indivíduo pode apresentar uma relação diferente com a cultura compartilhada pelo mesmo grupo.

Para o contexto de ensino da língua portuguesa em um país como o Brasil, seu caráter multicultural exige do professor uma concepção de língua coerente com a pluralidade existente em sua sala de aula. Para isso, convém uma postura baseada na abordagem intercultural que, segundo Catherine Walsh (2001, p. 10), é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Deve, então, ser este um princípio nas relações cotidianas de ensino-aprendizagem, e no contexto de ensino de língua materna, esse se torna um princípio ainda mais importante em virtude das implicações existentes ao ensinar e aprender uma língua que já é de domínio social do estudante. Este, por sua vez, deve encontrar nesse ensino o acolhimento necessário – da sua cultura, da sua existência política, dos seus saberes – para que possa, a partir da abordagem intercultural, interagir com outras vivências culturais, conhecê-las e respeitá-las a fim de se construir um percurso formativo no qual as diferenças sejam vistas como possibilidades, modos de vida, formas distintas de ser e existir no mundo, e não como um erro. Por isso:

[...] uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à **diversidade cultural** que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. (MENDES, 2008, p. 61, grifo nosso).

No geral, em se tratando do ensino de língua, a abordagem intercultural está associada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como princípio o diálogo entre suas respectivas culturas que compartilham de determinado contexto. No entanto, partindo da

concepção de língua como cultura, a abordagem intercultural alcança os mais variados cenários de ensino-aprendizagem de línguas, isso porque:

[...] se ocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de aprender o caráter e várias culturas, mas sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (SOUSA e FLEURI, 2003, p. 69).

Assim, a abordagem intercultural está relacionada ao respeito e ao diálogo entre as culturas, de modo que nenhuma se sobrepõe a outra, pelo contrário, a interculturalidade é uma ação que induz também a refletir sobre a própria cultura quando posta em contato com outras, é a ampliação de horizontes que nos permite compreender o mundo além do nosso entorno. Esse princípio quando aplicado ao contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de português como língua materna, tende a corresponder ao cenário multicultural caracterizado pela diversidade de grupos culturais que se revelam, dentre outras formas, pela diversidade linguística. De acordo com a pesquisadora brasileira, Vera Candau (2009), o princípio da interculturalidade possibilita o empoderamento fundamental para grupos culturais postos à margem à medida em que rompe com práticas discriminatórias no contexto da educação, propondo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Além disso, o ensino de língua materna na abordagem intercultural, propõe ampliar o empoderamento dos alunos, explorar a representatividade, aumentar o interesse discente pelo conteúdo abordado, possibilita, ainda, renovar a prática docente, distanciando da reprodução de outros trabalhos que, em muitas vezes, está distante da realidade da turma, o que melhora e desenvolve a autonomia docente fruto da reflexão sobre o seu contexto de atuação.

O ensino de língua materna baseado na abordagem intercultural promove maior interação e participação dos alunos, coloca a cultura local em evidência e como ponto de partida para o conhecimento de outras culturas e contribui para uma política participativa com o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, favorecendo a formação de alunos mais críticos sobre os contextos nos quais estão inseridos e nos contextos que ainda desejam alcançar.

3.2 Currículo, Cultura e as relações de poder

Os primeiros estudos sobre currículo no Brasil são datados nos anos 20 da primeira metade do século passado e seguem até a década de 1980 com investigações baseadas nas

teorizações norte-americanas. No entanto, o processo de redemocratização do país na referida década culminou no fortalecimento dos estudos em currículo de pesquisadores brasileiros que seguiam numa linha de pesquisas com enfoque em questões sociais, como educação e desigualdade. Isso ficou mais evidente no início da década de 1990, quando os trabalhos tinham como escopo compreender o currículo como espaço mediado pelas relações de poder (LOPES e MACEDO, 2010).

Com isso, o currículo é estudado como elemento indissociável das questões sociais, indo muito além de um documento constituído por um conjunto de orientações pedagógicas de disciplinas previamente selecionadas para serem trabalhadas em um dado contexto de ensino. O currículo é, dentre tantas outras definições existentes, um artefato social e cultural:

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. **O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder**, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, T., 1995, p. 8, grifo nosso).

Nota-se, então, nas palavras dos pesquisadores brasileiros Antônio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, dois dos pioneiros dos estudos curriculares no Brasil, que o currículo vai além de um documento pedagógico, é um instrumento dotado de grande influência no contexto social estabelecido, convenientemente, a favor de interesses de naturezas diversas.

Para isso, o currículo opera como elemento que constitui as relações de poder implícitas na seleção dos conteúdos trabalhados na escola onde, de acordo Apple (2006), são conferidas a legitimidade cultural de determinados grupos em detrimento de outros. Segundo o autor norte-americano, a escola pode ser interpretada como instituição que reforça a reprodução das desigualdades, na medida em que preserva o conhecimento legítimo aquele pertencente a grupos culturais detentores do poder econômico e político. Por isso:

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e controle culturais. (APPLE, 2006, p. 104).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998) também expõe uma compreensão semelhante acerca do papel da escola no que concerne à reprodução das desigualdades sociais

por meio das definições de seus currículos. Segundo o autor, os conteúdos curriculares selecionados endossam o conhecimento e os valores das classes dominantes e por isso, a escola não seria uma instituição verdadeiramente neutra, dotada, assim, de posições ideológicas.

Na década de 1960, na França, os debates no campo da educação colocaram a escola em foco, considerando sua influência conveniente às relações de interesses do capitalismo e do Estado. Na mesma época, as discussões marxistas foram um importante contexto teórico para a compreensão dos debates educacionais em currículo e as forças ideológicas que imperam a sua construção. Desse modo, as contribuições do filósofo marxista francês Louis Althusser em “Aparelhos Ideológicos de Estado” (1983) somaram às discussões curriculares ao definir ideologia como sistemas de representações que faz parte de toda totalidade social, incluindo, então, a escola, como um aparelho ideológico.

Segundo Althusser (1983), um aparelho ideológico é responsável pela produção e a disseminação de uma ideologia. Com isso, a escola, por meio de seus currículos, reproduzia as crenças, as ideias e as propostas pautadas nos interesses das classes dominantes e se fazia alheia às necessidades de emancipação das classes menos favorecidas. Por essa razão, não se pode tecer um olhar ingênuo sobre o currículo, pois nele são fixadas relações de poder.

Com isso, o currículo não é apenas um "guia" que orienta as práticas pedagógicas, mas um elemento vinculado à noção de poder movido pelo controle de interesses na escola. Esta, por sua vez, na condição de instituição social, política e cultural, é cenário compartilhado por indivíduos cujas diferentes identidades compartilham de uma mesma estrutura curricular que, na maioria das vezes, não contempla essa diversidade.

Nas palavras do pedagogo brasileiro Dermaival Saviani (2016), o currículo é a própria escola e todo o seu funcionamento que congrega em função de um objetivo. O objetivo da escola, por sua vez, quando se distancia do propósito da construção de uma sociedade mais justa, limitando-se a um espaço onde se faz cumprir o currículo oficial, sem uma devida abordagem que promova a indagação, a reflexão crítica e política, pouco pode contribuir para a formação dos indivíduos (YOUNG, 2007).

Nesse sentido, o que importa discutir é sobre os objetivos escolares para a formação de sujeitos situados em contextos culturais tão distintos, marcados pela segregação e indiferença e como a escola pode contribuir para dissipar as forças da desigualdade social, rompendo com o silenciamento de vozes cujas identidades são negligenciadas. Por isso, há a relevância de se discutir sobre formação de professores, além das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, movidas pela dinâmica da globalização. Por essa razão, conceitos de cultura e multiculturalismo (CANDAU e MOREIRA, 2008; CANEN, 2011; MACEDO, 2006; LOPES,

2015; FORQUIN, 1993; ARROYO, 1996), identidade e diferença (SILVA, 2000), ideologia (APLLE, 2006) e política (GIROUX, 1987) tomam um espaço relevante nas discussões sobre currículo.

De acordo com Silva (1999), nos estudos sobre currículo há três teorias distintas – as **teorias tradicionais**, que concentram a abordagem no ensino, no planejamento, na avaliação, na metodologia e na eficiência por meio de metas; as **teorias críticas**, amparadas nas discussões sobre ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, entre outros pontos; e as **teorias pós-críticas**, que aborda sobre identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros. Ao explicar essas teorias, o autor problematiza sobre o que é privilegiado quando se escolhe uma determinada perspectiva de conhecimento em detrimento de outra, e é nessas escolhas que são delineadas as relações de poder implícitas.

Enquanto as teorias tradicionais se ocupam da aquisição de habilidades intelectuais com foco na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, tendo como uma das principais características, o ensino “neutro”, as teorias críticas vão de encontro a essa perspectiva, pois parte do princípio de que nenhuma teoria é neutra, estando sempre submetida às relações de poder implícitas na seleção e organização dos conteúdos curriculares. Esse foco das teorias críticas de currículo foi um importante passo de transição para as teorias pós-críticas, pois foi possível identificar lacunas e levantar novas questões nos debates sobre currículo.

Desse modo, os pressupostos das teorias pós-críticas, fortemente influenciadas pelos estudos culturais (HALL, 1997), pós estruturalistas e pós-coloniais (SANTOS, B.; 2004) conduzem à construção de um currículo pautado em debates que levantam provocações necessárias para uma reflexão sobre demandas sociais (LOPES, 2013). Para isso, trata-se, então, de uma discussão sobre pós-curriculo cujo foco está em temas à margem das linhas convencionais de currículo. Segundo Corazza (2010), um pós-curriculo:

Age, por meio de temáticas culturais, estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processo de significação e disputa entre discursos, políticas da identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidade e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social. (CORAZZA, 2010, p. 103).

Assim, as teorias pós-críticas orientam uma concepção de currículo que contempla a diversidade cultural e as subjetividades produzidas a partir delas. Com isso, o conceito de currículo oculto se destaca na compreensão dessas entrelinhas que o currículo formal, por vezes, não contempla. De acordo com Silva (2017, p. 78), o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Nessa linha de pensamento, Giroux (1986), destaca a pertinência de uma compreensão de currículo oculto que analise “não apenas as relações sociais da sala de aula e, mas também os "silêncios" estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar” (p. 88). Assim, uma formação docente que discuta essas nuances da sala de aula pode fortalecer o propósito de uma educação efetivamente transformadora.

Por isso, o contexto escolar, como espaço formativo, depende dessa compreensão com vista a um ensino comprometido com as lutas de sujeitos nele envolvidos, ao mesmo passo que o ensino de língua, nesse contexto, possa significar uma ação emancipatória construída entre professores e alunos em processo de aprendizagem, porque a língua representa emancipação – no fato de nos posicionarmos política e culturalmente, na autoafirmação como sujeitos sociais, na defesa do nosso discurso e, sobretudo, na escuta de outros discursos. Tudo mediado pela língua com a qual os sujeitos se reconhecem e constroem a cultura.

Entra em cena, portanto, a formação docente como um ponto fundamental para o alcance das proposições das teorias pós-críticas. Não basta pensar em um currículo escolar que tenha em seu escopo o trabalho com temáticas sobre as quais os professores não sabem lidar. Não se trata de formular técnicas para ensinar diversidade cultural na escola, ela já está lá de diferentes formas, inclusive no próprio silenciamento disfarçado de padrão. Trata-se de pensar a formação de professores instigados a refletir sobre provocações da sua própria sala de aula, que sejam desafiados a desnudar-se dos seus próprios preconceitos, que sejam movidos pela inquietação constante de modo que rejeitem todo convencionalismo que limite a capacidade dos alunos de pensarem sobre suas realidades e a realidade do mundo.

3.3 Formação de professores de língua portuguesa e a diversidade cultural nos referenciais legais

Para discutir a formação de professores de língua portuguesa no Brasil é preciso, antes, conhecer alguns marcos importantes na educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 90, quando se discutia as perspectivas educacionais para o novo século. Isso porque a formação

docente também esteve no centro dos principais pontos discutidos, na época, em torno dos princípios da educação básica para a diversidade cultural.

As projeções para o futuro da educação no Brasil foram pautadas pelos movimentos sociais, além de influências internacionais. No contexto internacional, um fato que ilustra este feito refere-se à participação brasileira na Conferência de Jomtien, em março de 1990, na Tailândia, realizada pelo Banco Mundial e com a participação de entidades internacionais, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A conferência resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos cuja finalidade era estabelecer o compromisso na elaboração de novas políticas educacionais, entre elas, o reconhecimento dos valores culturais a fim de assegurar a todas as pessoas o direito à educação de qualidade para uma sociedade mais justa e igualitária. (FONSECA, 1995).

No mesmo documento, a formação de professores é citada no campo de ações prioritárias e no contexto das políticas para a melhoria da educação básica. Como pode ser visto a seguir:

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos **programas de capacitação em serviço** e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; **currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios**, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação (UNESCO, 1990, p. 11)

Além de destacar a função da formação docente e do currículo como instrumento para o alcance dos objetivos previstos, o documento expõe ainda sobre o reconhecimento do papel do professor na educação básica como estratégia para ampliar a contribuição no alcance dos resultados previstos para a educação bem como a garantia dos seus direitos profissionais para a satisfação no cumprimento da sua responsabilidade social e ética.

Além disso, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), reforçou a defesa da diversidade como “um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana”, pois se refere ao “compromisso de respeitar as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias” (UNESCO, 2002, p. 2). Ainda nessa Declaração, a língua é mencionada como um direito cultural e para que seja respeitada de tal forma, é preciso:

[...] **6. Fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação**, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguístico desde a mais jovem idade. **7. Promover**, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade

cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. (UNESCO, 2002, p. 2).

Essa citação evidencia não só a relação língua e cultura, o que já destacamos anteriormente, como também chama a atenção para o currículo de formação de professores que reflita sobre a temática da diversidade cultural para o trabalho de docente no ensino-aprendizagem de língua.

Quase dez anos após essa Declaração de 2002, a Unesco publicou, em maio de 2010, o Relatório que aborda a diversidade cultural e o diálogo intercultural. Entre os objetivos do Relatório, está o de mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção, entre eles a educação e as línguas, reforçando o caráter positivo da diversidade para o desenvolvimento das nações. Diferentemente dos documentos já citados publicados pela Organização, este traz uma discussão pautada na defesa das línguas minoritárias frente aos contatos culturais, considerando que a língua não é “somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo” (UNESCO, 2010, p. 12) e por isso, devem estar amparadas nas políticas linguísticas que asseguram o direito da sua preservação.

A diversidade cultural novamente é discutida em um dos mais recentes documentos produzidos pela Unesco quanto aos debates educacionais, a Declaração de Incheon⁷, resultante do Fórum Mundial de Educação em 2015, na Coreia. Neste, a diversidade cultural, linguística e étnica é destacada como uma visão humanística da educação e, segundo a Declaração, são “aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social” (p.2). A formação de professores, por sua vez, aparece no documento entre as “Estratégias indicativas” para este feito. A Declaração prevê novos rumos para a Educação em 2030 visando à implementação de uma agenda conjunta com os 160 países participantes, entre eles o Brasil, para o Desenvolvimento Sustentável.

É importante ressaltar, contudo, que embora as declarações da Unesco não representem documentos de caráter obrigatório, rigorosamente deliberativo às nações, e sim um compromisso moral e político entre os Estados envolvidos, é importante sublinhar que as discussões acerca do respeito às diferentes culturas levantadas no cenário internacional fomentam a construção de políticas públicas no campo educacional, o que inclui repensar o currículo de formação de professores para atender às demandas sociais impostas pelo mundo globalizado.

⁷ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

Segundo Carvalho e Faustino (2010), desde o final da Segunda Guerra Mundial que temas em torno da cultura, como multiculturalismo, interculturalidade, identidades, pluralismo e diversidade, ganharam destaque nos debates mundiais, sobretudo por conta dos impactos dos conflitos entre as nações. Com isso, a educação passa a ser um caminho estratégico na superação desses impasses, o que justifica os diferentes debates nesse contexto. Por isso, segundo Delors (1998):

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. (DELORS, 1998, p. 54-5).

A citação em destaque é um trecho do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado em 1998, cujo prenome é “Educação: um tesouro a descobrir” e conhecido como Relatório Delors por conta do nome do seu organizador. O documento é resultado da contribuição de especialistas em educação de vários países para a tarefa de engendrar sugestões possíveis e orientações para a educação mundial. No Relatório são apresentados os quatro pilares da educação – Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser e Aprender a viver juntos. Neste último, Delors retoma o papel da educação no desenvolvimento da consciência da diversidade por meio das “semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (p. 97).

Assim, esses debates no âmbito internacional fluem no Brasil com uma grande movimentação legislativa no campo da educação. Contudo, vale ressaltar que os debates educacionais orientados pelos organismos internacionais (Unesco, Banco Mundial, entre outros) na década de 1990 teve como objetivo central alcançar novas metas capitalistas visando a educação como uma estratégia econômica na formação de uma nova geração de trabalhadores que correspondessem às novas exigências de produção fomentadas pelas transformações sociais pelas quais o mundo passava em face do processo de globalização (MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014).

Por outro lado, não podemos esquecer da influência dos movimentos sociais da época que se aproximam das propostas curriculares na medida em que almejam por espaços até então desprovidos de políticas públicas que lhe atendessem. Grupos culturais até então negligenciados socialmente passam a exigir seus direitos pautados numa sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma:

Grupos de mulheres foram organizados nos anos 1990 em função de sua atuação na política, criando redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O movimento dos homossexuais também ganhou impulso e as ruas, organizando passeatas, atos de protestos e grandes marchas anuais. Numa sociedade marcada pelo machismo, isso também é uma novidade histórica. O mesmo ocorreu com o movimento negro ou afrodescendente, que deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial. Os jovens também criaram inúmeros movimentos culturais, especialmente na área da música, enfocando temas de protesto, pelo rap, hip hop etc. (GOHN, 2011, p. 343).

Com isso, diferentes resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela elaboração e acompanhamento das diretrizes curriculares nacionais e as políticas educacionais no país, em consonância com os debates internacionais, sinalizavam a formação de professores mediante a diversidade cultural existente no país. Em 1998, o Conselho publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nas quais exigia o dever das escolas em estabelecer ações pedagógicas com base nos “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (2015, p.).

No ano seguinte, uma nova resolução abrangeu a diversidade cultural voltada, especificamente, para os indígenas com as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no contexto da educação básica, estabelecendo “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (p. 1 Resolução CEB Nº 3, DE 10 de Novembro de 1999). Para isso, a formação de professores dessas escolas seria orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), mas de forma a respeitar uma formação específica a fim de garantir o ensino referenciando a cultura indígena.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que a formação docente para a diversidade cultural ganhou maior ênfase. A pluralidade cultural no Brasil é destacada nos PCN como patrimônio sociocultural brasileiro, isso denota a sua importância na medida em que é tecido como tema transversal para toda e qualquer disciplina, ou seja, a temática não se trata de um conteúdo específico a ser ensinado nas escolas, mas do reconhecimento da diversidade como um fator distintivo da nossa cultura e como tal, permeia as diversas manifestações sociais. Além disso, o documento ainda ressalta o papel da escola como instituição social que deve firmar o compromisso com a cidadania no que se refere ao respeito às diferenças. Desse modo, a elaboração e a publicação dos Parâmetros se inserem no

contexto educacional no qual a educação brasileira passava por um amplo debate na década de 90 no que concerne às demandas educacionais para o novo século.

No âmbito do ensino de línguas, a publicação do documento culminou no amplo debate no campo das ciências da linguagem que já vinha se desenvolvendo desde a década de 60. Para o contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os PCN, além de apresentar orientações para o ensino de português, entre elas conceber o texto a unidade de ensino de língua, ainda promoveu reflexões em torno do currículo escolar atento à diversidade cultural presente nas escolas (ROJO, 2000). A elaboração desse documento, em conformidade ao Conselho Nacional de Educação (CNE, 1995) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), foi fruto do reconhecimento dessa necessidade na época e visava servir de referencial para o trabalho docente. Assim:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 5).

Em função disso, um dos objetivos elencados pelos Parâmetros para o contexto de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental é consolidar a formação de alunos que sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, p. 7).

De modo geral, com a publicação dos parâmetros, ampliou-se o debate das demandas educacionais no Brasil em torno da diversidade cultural que caminhava juntamente às discussões da formação de professores aptos a lidar com as diferenças culturais no contexto escolar. No Plano Nacional de Educação de 2014⁸(PNE), por exemplo, entre as dez diretrizes, estão as:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação** [...]; IX - **valorização dos (as) profissionais da educação**; X - **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

⁸ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Alinhado a essas diretrizes, estão as vinte metas do Plano para o desenvolvimento da educação brasileira, dentre elas, quatro⁹ estão circunscritas à valorização profissional dos professores no que refere à formação e plano de carreira. Quanto as duas outras diretrizes destacadas acima – a erradicação de formas de discriminação e a promoção do respeito à diversidade, ficam a cargo da sétima meta do Plano cujas estratégias estão pautadas no currículo da educação básica que atenda aos termos das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem, respectivamente, as diretrizes para a inclusão das temáticas “História e Cultura Africana/Afro-Brasileira, e Indígena.

Quanto às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, referem-se a um marco legal muito importante no campo da educação brasileira no que concerne à temática da diversidade cultural. Isso porque a alteração na LDB (Lei nº 9.394) em função dessas leis denota o quão importante é discutir a cultura africana e indígena no contexto da educação básica, pois são referenciais da construção histórica do país e a espinha dorsal da cultura brasileira. As diretrizes postas nas referidas leis são direcionadas a todo o currículo da educação básica, contudo, enfatiza as áreas de História, Educação Artística e Literatura.

No que se refere ao ensino de português, esse destaque dado ao ensino de literatura requer um olhar mais atencioso porque nos chama atenção para as obras escolhidas e trabalhadas nas escolas. Quando a literatura tem destaque nesse contexto, põem em voga as produções de escritoras negras e escritores negros do país, antes jamais mencionados nas aulas de literatura, espaço majoritariamente de obras literárias de base europeia ou de autores brancos brasileiros, homens, em sua maioria. Além disso, a cultura indígena não fica limitada à passividade na construção cultural do país.

As referidas leis estão alinhadas aos princípios que regem a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2013, especificando outros grupos sociais no contexto da educação na perspectiva da inclusão social e cultural. Assim:

⁹ 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.; 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; 17 - valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.; 18 - assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

A especificação desses grupos sociais alinha-se à compreensão de educação como “um processo de socialização da cultura” (p. 21) definida pelas DCN (2013) e dessa forma, é necessário garantir a presença de todos os sujeitos na escola. Portanto, segundo o documento, essa perspectiva amplia as tarefas dos professores e exige desses profissionais a capacidade de dialogar com os saberes escolares e a prática social, isso requer um olhar sensível sobre a realidade local e sobre o cenário cultural pertencente a esses sujeitos.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o debate em torno da formação docente novamente é mencionado, uma vez que toda e qualquer movimento pela melhoria da educação básica depende, essencialmente, da qualificação de professores. Porém, algumas ressalvas merecem ser destacadas sobre este ponto uma vez que, segundo o documento, a Base deve “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais”.

Para o ensino de língua portuguesa, a proposta da base parte da concepção de linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva, de base bakhtiniana, já exposta nos PCN. Além disso, o texto assume a centralidade como unidade de ensino de língua. No entanto, segundo Geraldini (2016), além da enorme quantidade de gêneros textuais nas condições em que são trabalhados, sem explorá-los devidamente nas aulas, há ainda a problemática da uniformização do ensino no país cuja diversidade cultural, linguística, econômica e social são fortemente notáveis. Para o autor, tal uniformização tende a colaborar para o projeto neoliberal de educação.

Além disso, no contexto de ensino de língua portuguesa, a temática da diversidade cultural na BNCC se apresenta de forma pouco convincente, mesmo partindo de uma competência específica presente no documento que compreende a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC, 2017, p. 87). Isso porque não há uma orientação explícita, por exemplo, de como abordar as questões da diversidade cultural regional, local, indígena, afro-brasileiras nas aulas de português,

fica a cargo do professor unir a diversidade dos gêneros textuais propostos às especificidades culturais da sua sala de aula.

Ainda no que concerne à diversidade cultural, segundo as autoras Rocha e Melo (2019), questões de gênero e raça, por exemplo, são invisibilizadas à sombra do termo “diferenças” e afirmam que:

Incluir uma discussão sobre “diferenças” sem detalhamento sobre quais subjetividades estão ali envolvidas, ou como se operacionalizar essa discussão, parece sinalizar que há uma hierarquização das subjetividades, entendendo-se homens brancos heterossexuais como o topo desse sistema de valorização. (ROCHA e MELO, 2019, p. 211).

Assim, falar em “diferenças” e em “diversidade” sem uma definição objetiva das orientações estratégicas para lidar com este fato, não alcança as reais necessidades que delimitam os direitos dos grupos culturais minoritizados. Além disso, a referência dada à diversidade, segundo as autoras, coloca “raça” e “gênero” no mesmo campo de forma superficial e ampla, sem destacar suas especificidades diante da complexidade que denotam tais temáticas.

A crítica à Base no tratamento da diversidade cultural é endossada por Ferreira (2015). Para a autora, o termo “diversidade” sem um devido detalhamento que especifique o contexto empregado, tem seu sentido esvaziado ou meramente retórico, porque:

Enquanto as diretrizes internacionais ou políticas nacionais identificam em seus textos os grupos em desvantagem social (mulheres, negros, analfabetos, pessoas com deficiência etc.) que deveriam ser foco de atenção, hoje o crescimento desses grupos e de suas demandas específicas já não permite a mesma clareza de foco. Por exemplo, quem, de fato, está incluído na “diversidade” definida pelas políticas públicas brasileiras? Há grupos cujas demandas são mais prementes? Há grupos que ainda não foram contemplados suficientemente pela política? Quais são os grupos que, por sua organização civil avançada, já conseguem assegurar alguns direitos ou até mesmo privilégios? (FERREIRA, 2015, p. 305).

Mesmo produzida no contexto das discussões pedagógicas mais atuais, a BNNC divide opiniões justamente pela sua proposta de uniformização do ensino, o que evidencia, conseqüentemente, o papel do professor no tratamento de questionamentos como esses levantados pela autora os quais se fazem tão presentes no cotidiano escolar docente. Fica, então, para os professores o papel de gerenciar as vicissitudes com o compromisso de atuar assumindo uma postura sensível frente às particularidades que configuram a diversidade cultural em sua sala de aula.

Diante disso, o que está em questão é de que forma, no contexto de ensino de língua portuguesa, a diversidade cultural se incide nas relações cotidianas no ambiente escolar e como os professores, diante das orientações curriculares e providos das vivências de sua formação – inicial ou continuada – dialogam com seus saberes, teóricos e práticos, no exercício do seu trabalho docente. Obviamente, essa é uma questão que necessita ouvir esses profissionais, sobretudo sobre suas experiências frente às demandas do cotidiano escolar e não compreender tal questão recorrendo à mera sessão de interrogatório para julgá-los ou puni-los, como geralmente ocorre quando as instituições escolares são campo de pesquisas.

O Nordeste é a região com maior número de unidades, ao todo são 23. A Bahia, ao lado do Rio Grande do Norte, é o segundo estado da região com mais unidades – sendo o total de cinco universidades¹⁰ que integram o grupo de instituições participantes. Nesta pesquisa, temos como cenário de investigação as unidades do ProfLetras da universidade estadual de Feira de Santana e a Universidade Federal da Bahia.

O ProfLetras assume uma dimensão política na formação docente na medida em que projeta seus objetivos para professores da educação básica de escolas públicas. É também um programa cujas propostas são voltadas para as práticas de letramentos que contemplem os debates mais atuais em Educação e ensino de língua, favorecendo um ensino de português que dialogue com o contexto sociocultural atual, cada vez mais delineado pelas práticas em multiletramentos (ROJO, 2010).

Além disso, o programa favorece a consolidação da autonomia docente ao propor que seus professores cursistas elaborem projetos de intervenção a partir da observação crítica com a finalidade de refletir e executar ações pedagógicas que visem a sanar eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Como consta na Resolução nº 001/2014 do Conselho Gestor do ProfLetras:

Art. 2º. A pesquisa, de natureza interpretativa e interventiva, deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Com esta proposta, o programa também favorece a prática de pesquisa de professores que, em seus contextos de atuação, desenvolvem práticas investigativas, tendo a sala de aula como laboratório e espaço onde sua atuação não é condicionada à mera reprodução de propostas alheias das realidades de seus cotidianos no ensino de português.

Com isso, o ProfLetras viabiliza o diálogo entre o conhecimento teórico construído na universidade e as vivências dos professores cursistas. Todo esse processo nasce do propósito de pensar a melhoria da educação brasileira e para isso, o programa tem como objetivos¹¹, dentre outros, o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental tendo como foco a melhoria no quadro referente às habilidades de leitura e de escrita; o multiletramento exigido no mundo marcado pelo fenômeno da Globalização, além de objetivar a qualificação

¹⁰ Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (Feira De Santana), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Vitória da Conquista), Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (Ilhéus), Universidade Federal da Bahia - UFBA (Salvador), Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Santo Antônio de Jesus).

¹¹ Conforme informações disponíveis no site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proflettras>

dos mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos educandos em diferentes ambientes, online e off-line (CAPES, 2012)¹².

Tais objetivos têm alcançado o ensino público ao longo de oito anos de existência do ProfLetras a partir dos projetos interventivos dos professores cursistas. A relevância do programa consta na sua existência situada em um cenário educacional ainda com baixos índices de qualidade da educação. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2019¹³, a média do desempenho dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública foi de 4,6, abaixo da nota esperada – 5,0¹⁴. O IDEB, principal indicador nacional da qualidade da educação brasileira, tem como base dois conceitos para avaliação – a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática, medidos a partir das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O INEP realiza também, em parceria com Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a avaliação dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, *Programme for International Student Assessment*, na sigla em inglês), considerado maior estudo sobre educação do mundo. O PISA¹⁵ tem como objetivo medir o desempenho de estudantes nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática a partir da aplicação de prova. São estudantes entre 15 e 16 anos, matriculados em instituições educacionais, pública e privada, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Segundo os dados publicados pelo programa, em 2018¹⁶, o Brasil ficou abaixo da média, com 413 pontos em leitura, comparado à média de 487 da OCDE, e ocupando a segunda pior posição, 55º e 59º, no ranking dos países sul-americanos.

Frente a essa conjuntura, o ProfLetras tem um importante papel no cenário educacional do Brasil com relação ao ensino de língua portuguesa. Sabemos que não podemos atribuir ao ProfLetras a missão de resolver o quadro educacional brasileiro, diante de uma complexidade que requer outras forças mobilizadoras, mas sua existência, sobretudo no cenário da educação básica representa um passo importante para a educação do país. Isso ocorre ao evidenciar a pertinência de formar professores reflexivos em suas práticas, discutindo sobre estratégias pedagógicas com vista às práticas de linguagem, sobretudo no âmbito da educação básica, etapa

¹² Conforme informações disponíveis no site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proflettras>

¹³ Conforme informações disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

¹⁴ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1157766>.

¹⁵ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 20 maio 2021.

¹⁶ A avaliação contou com a participação de 10.961 estudantes brasileiros de 597 escolas distribuídas nos 27 estados.

fundamental para a construção de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento qualificado nas etapas futuras da escolarização.

Além disso, os professores cursistas do ProfLetras têm um importante diferencial, sua formação é construída a partir da sala de aula – como professores cursistas, ampliando e revistando conhecimentos no plano teórico; e como professores regentes, construindo experiências a partir das trocas, desafios e descobertas na sala de aula.

É importante destacar, ainda, que o retorno desses profissionais ao espaço formativo acadêmico representa uma contribuição expressiva para a universidade. A partir do compartilhamento das experiências concretas da sala de aula, os professores levam consigo inquietações e impasses próprios do cotidiano de ensino de língua portuguesa que representam uma demonstração importante sobre as demandas pedagógicas mais atuais, o que favorece também a reflexão da universidade na formação de professores.

4.1 O ProfLetras no cenário de pesquisas

Diante da relevância política do ProfLetras para o plano educacional do país e para o campo dos estudos da linguagem e formação docente, as pesquisas que têm se debruçado a debater sobre as ações do programa apresentam um número pouco expressivo, se pensarmos na dimensão de alcance e atuação desse mestrado profissional no país. No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da busca com a palavra-chave¹⁷ “ProfLetras”, dos 141 resultados encontrados, cinco desses discutiam acerca das contribuições ou ações do programa na formação docente, os demais, faziam referência às pesquisas desenvolvidas pelos cursistas na condição de discentes do referido mestrado profissional.

O primeiro, trata-se de uma tese de doutorado que discute as políticas públicas formativas implantadas no Brasil, com ênfase no estado de Mato Grosso (MT) a partir de programas como o ProfLetras e o PIBID (FARIA, 2019). O segundo estudo refere-se também a uma tese cuja abordagem concentra-se na formação continuada dos professores da Educação Básica nos Mestrado Profissionais em rede nacional que compõem o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB). A

¹⁷ Foram utilizadas também a busca por “Mestrado profissional em Letras”, foram encontrados mais de um milhão de resultados, mas ambos foram gerados a partir da categoria de pesquisas vinculadas ao Mestrado profissional em Letras, mas que não abordavam sobre o programa em si, apenas dissertações desenvolvidas pelos cursistas.

pesquisa teve como objetivo avaliar a contribuição do ProfLetras na condição de curso de formação continuada no que concerne ao cenário educacional (PADILHA, 2020).

A terceira pesquisa sobre ProfLetras, é uma dissertação cuja proposta foi analisar as mudanças no letramento acadêmico e suas implicações no perfil identitário de professores a partir dos fundamentos dos estudos sociais do Letramento e na Análise de Discurso Crítico no contexto de formação do programa (LOPES, R., 2016). Já o quarto estudo encontrado, é uma tese cujo objetivo foi analisar como as trajetórias de formação em Multiletramentos se manifestam nas narrativas orais e nas práticas de professoras de língua portuguesa egressas do ProfLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (MILANI, 2020).

O quinto registro de estudo encontrado foi outra pesquisa de doutorado que tratou, de forma abrangente, acerca das contribuições dos mestrados profissionais no Brasil, entre eles o ProfLetras, para a formação docente (NUNES, 2017).

Além do banco da Capes, outros trabalhos dedicados ao ProfLetras estão dispostos em alguns estudos – artigos (OLIVEIRA, 2017; FRANCISCO, 2016; OTTONI, 2016; SILVA e PORCIÚNCULA, 2017; CONCEIÇÃO e SILVA, 2018; CÓRDULA e ALVES; 2018), anais (SANTOS, M., 2016; NACIMENTO e LINS, 2014), livros (SANTOS e ASSUNÇÃO, 2019; FORTILLI, MACIEL, SANTOS, 2017; BORBA, PEREIRA, SANTOS, 2018; MELLO e GOMES, 2019; OTTONI e SILVA, 2019), e a monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (SANTOS, V., 2018) a qual defendi no curso de especialização em Linguística Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (UEFS). Entretanto, não se observaram estudos acerca do currículo do programa na perspectiva da diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa.

Embora as contribuições do ProfLetras sejam evidenciadas nas pesquisas e nas experiências dos professores cursistas, algumas ressalvas são postas em cena. Fairchild (2017), sem deixar de ressaltar as contribuições importantes do ProfLetras, destaca a obrigatoriedade da pesquisa sobre a prática docente, o que, segundo ele, impõe ao professor cursista “a assumir um lugar de falta, expondo seu trabalho individual à análise enquanto o trabalho de gestores e produtores de políticas permanece a salvo de seu escrutínio” (p. 115-16). Para o autor, tal fato coloca os professores no centro da responsabilidade na interferência de em um contexto complexo e que não dependente, exclusivamente, das ações docentes.

Além disso, Fairchild destaca ainda o discurso que contorna “as formas do currículo” do conteúdo de formação no ProfLetras, que pressupõe uma “desqualificação dos conhecimentos docentes” implícita na dicotomia entre práticas “tradicionais” e “inovadoras”, levando à compreensão de que os professores devem “admitir a impropriedade de suas práticas; em

seguida, apropriar-se dos conhecimentos legítimos; finalmente, demonstrar seu domínio apresentando resultados de uma prática “bem sucedida” (p. 116). A partir disso, o autor sugere uma mudança de perspectiva sobre as orientações dos trabalhos dos cursistas, assumindo um caráter mais explícito de debate sobre os processos de formação docente somada ao papel dos professores formadores ao assumirem também a responsabilidade nesse processo.

Tais ponderações acerca do programa são, sem dúvida, pertinentes e só contribuem ainda mais para ampliar as lentes de pesquisas sobre o ProfLetras. Contudo, é importante considerar que as ressalvas pontuadas tendem a variar de acordo com as particularidades de cada unidade do programa, que são configuradas desde à formação e à constituição do corpo docente e a postura por esta tomada diante de determinadas especificidades, até as vivências dos professores cursistas compartilhadas pelos professores na sala de aula do ProfLetras. Sobre este prisma, portanto, vale considerar que estão sobre o mesmo palco o currículo oficial, aquele planejado oficialmente e o currículo oculto (SANTOS, L., 1998) que representa o conjunto de valores implícitos não mencionados no currículo oficial sobre os quais são assentadas as diferentes ações curriculares do programa.

Outras ressalvas também são levantadas, dessa vez com relação ao processo seletivo. De acordo com Silva, S. (2019), o critério meritocrático, de certo modo, contrapõe, a proposta de melhorar a qualidade na formação de professores de português da educação básica quando estabelece o desempenho pessoal como critério para cursar o mestrado. Segundo a autora, as ações do programa poderiam ser melhor exploradas se direcionadas às escolas e professores que apresentam necessidades de apoio acadêmico para aprimorar suas práticas.

Diante disso, cada estudo dedicado ao ProfLetras faz emergir questões e observações necessárias não só para o reconhecimento do importante papel desse mestrado profissional, mas, sobretudo, refletir sobre os caminhos e encaminhamentos para a formação de professores de língua portuguesa no Brasil.

4.2 O Projeto de Implementação do ProfLetras

Para analisar o currículo de formação de professores de português como língua materna considerando as particularidades de um mestrado profissional – ampliar a qualificação de profissionais em exercício para aprimorar atuação em seus contextos de trabalho – como ProfLetras, é importante destacar seu currículo de dimensão nacional aplicado em contextos culturais diversos com a proposta de formar professores que lecionam a disciplina de língua portuguesa para falantes nativos em um contexto da educação básica. Esse princípio de análise

mediará toda a discussão aqui levantada e sobre o qual, assentarei o principal argumento de analisar o referido programa.

Para isso, busquei examinar as propostas curriculares do ProfLetras partindo de duas perspectivas – da análise curricular com base nas teorias pós-crítica do currículo (SILVA, 1999) – e da concepção de língua como cultura (KRAMSCH, 2017, MENDES, 2009) e como prática social (BAKTHIN, 1929) como fundamentos para a formação de professores de português.

A primeira etapa, a análise documental, foi constituída a partir do projeto do curso, dos elementos constituintes do currículo – as matrizes curriculares e suas ementas – e dos documentos legais que regulam as ações do programa (Resolução Nº 003/2018 e Portaria 001/2017, que tratam da reforma curricular, e o Regimento do curso). A discussão nesta subseção está centrada no Projeto de Implementação (PI), considerando as propostas iniciais do curso e como o programa foi pensando inicialmente. Vale ressaltar que a publicação da Resolução Nº 003/2018 que determina a alteração da matriz curricular não modificou ou anulou o projeto inicial do programa.

Partindo do Projeto de Implementação do ProfLetras, foi possível ter uma visão ampla do programa, pois nele estão concentradas as principais informações preliminares sobre o processo de efetivação do mestrado profissional em todo o Brasil. O projeto é composto de 596 páginas, sendo 14 de informações específicas do curso – objetivos, propostas, linhas de pesquisas, identificação dos dirigentes, infraestrutura administrativa e ementas – e as demais páginas com informações do corpo docente e a respectiva produção acadêmica – lattes, titulação, publicações e projetos de pesquisas desenvolvidos.

O ProfLetras nasce diante de demandas educacionais já apontadas em vários estudos na área de ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo no que tange à leitura e à escrita. Sobre este ponto, está elencando como uma das principais propostas do programa o:

[...] aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. (PROFLETRAS, 2012, p. 5).

Conforme vimos no primeiro tópico deste capítulo, os dados das avaliações nacionais da educação básica têm apresentado números ainda insatisfatórios, sobretudo em leitura e escrita. Considerando que a leitura e a escrita são práticas indissociáveis para o desenvolvimento da prática de letramentos (ROJO, 2009) em diversos contextos que não só o escolar, podemos

entender que lacunas nesse quesito interfere em todos os outros domínios de aprendizagem e nas diversas práticas sociais que o indivíduo exerce em sua vida cotidiana. Nesse sentido, por apresentar esse objetivo, o ProfLetras já aponta a sua relevância social e política para o desenvolvimento educacional do país.

Para alcançar esse objetivo, o programa visa também:

Instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem **a bem conduzir classes heterogêneas**, seja do ponto de vista de níveis de **competências linguísticas** dos alunos, seja no que tange aos quadros de **desenvolvimento atípicos** que os alunos apresentem; indicar os meios adequados para trabalhar **diferentes gêneros discursivos e tipos textuais** nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; direcionar adequadamente os docentes quanto aos modos como lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana, levando em conta o fato de que as **línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível**. (PROFLETRAS, 2012, p. 5, grifo nosso).

Observa-se, no excerto acima, que o objetivo central do ProfLetras gira em torno da qualificação da formação de professores de língua portuguesa e aqui, cabe destacar alguns pontos. O primeiro diz respeito sobre o termo “instrumentalizar” denota como o projeto do programa concebe o professor como alguém que precisa instrumentalizado para exercer a sua prática, como se chegassem “vazios” e, por isso, caberia instrumentalizá-los para torná-los aptos a ensinar, o que põe toda a experiência profissional desses professores numa posição secundária. Essa ideia só reforça uma visão que, de certo, ainda prevalece no programa: os professores são vistos como estudantes, aprendizes que retornam para a universidade a fim de buscar um conhecimento necessário a sua atuação pedagógica. Obviamente, todo processo formativo na pós-graduação tem a finalidade de ampliar as potencialidades da atuação profissional, por isso, os professores cursistas ProfLetras não são meramente estudantes, são profissionais que retornam à universidade e, a partir disso, trazem questões que a própria universidade deve, inclusive, problematizar à luz dos debates educacionais e linguísticos que respondam a essas demandas.

Outro ponto também se refere aos trechos “conduzir classes heterogêneas”, em níveis de “competência linguística”. No referido objetivo, não fica explícito ao longo do projeto o que seria o “bem conduzir” essas classes e suas especificidades que as classificam como heterogêneas. O termo ‘heterogeneidade’, por sua vez, é restrito à competência linguística, deixando de destacar a heterogeneidade cultural, fator que está implicado, essencialmente, no

ensino de língua e para qual os professores devem estar aptos a lidar com as diversidades de culturas presentes na sala de aula. A ausência dessa premissa em currículo oficial de formação docente vai de encontro, por exemplo, às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, segundo as quais:

[...] o avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores educacionais das diferentes instâncias da educação do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação. (BRASIL, p. 34).

Outro ponto importante refere-se à competência linguística que, conforme a teoria chomskiana, trata-se da capacidade que um falante tem de produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças (frases) a partir de um número finito de regras (CHOMSKY, 1978). A ideia de competência linguística como um dos fatores com os quais os professores de português devem estar “instrumentalizados” para conduzir suas aulas, denota uma preocupação do programa em formar docentes para um ensino pautado numa abordagem formal da língua.

O conceito de competência linguística foi proposto pelo norte-americano Dell Hymes (1971), para contemplar o contexto social no qual os falantes são envolvidos no momento da comunicação e cunha, então, o conceito de Competência Comunicativa, defendida como um termo que abrange a dinâmica dos processos de uso de uma língua em seus diversos contextos de interação. Hymes (1971) defende ainda que a noção de Competência Comunicativa vai muito além do conhecimento das regras gramaticais, porque elas dependem, estritamente, das regras de uso para que os enunciados produzidos pelos falantes tenham coerência nos contextos em que ocorrem. Além disso, Hymes (1971) destaca também a competência discursiva, o domínio de um falante sobre sua língua como parte constituinte da competência comunicativa do qual dispõem os indivíduos no processo de comunicação.

Em conformidade com Hymes (1971), parto da compreensão de competência comunicativa a qual teço ao longo da construção dessa etapa da análise, porque dialoga, de certo modo, com a definição de letramento como prática social (ROJO, 2009), uma vez que o desenvolvimento dessa competência inclui a produção de textos partindo da prática de leitura e escrita de gêneros textuais diversos. Consequentemente, a competência comunicativa abrange outras competências como a gramatical, textual e discursiva.

Na Linguística Aplicada, o conceito de competência comunicativa teve uma forte aceitação, despertando interesse de pesquisadores como Almeida Filho (1993, 1997), que investigou o conceito no âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras. Segundo

o autor, a competência comunicativa aplicada à formação docente está ligada a uma combinação de saberes e habilidades necessárias para atuação pedagógica. Assim, o autor explica que:

As competências previstas são as seguintes: competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes). (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 20)

É notável, portanto, que as possibilidades de definição de competência no contexto de ensino-aprendizagem de línguas são múltiplas. No que concerne ao ProfLetras, o termo é reservado às práticas linguísticas centradas na leitura e na escrita às quais os professores de português devem promover nas suas aulas para que seus alunos desenvolvam em seus processos de interação. No projeto do ProfLetras, ambas as competências – linguística e comunicativa – são elencadas nos objetivos do programa, entretanto, a competência comunicativa se aproxima ainda mais de outras demandas das quais o ProfLetras se ocupa, entre elas a de “desenvolver as potencialidades discursivas do aluno” (PROFLETRAS, 2012, p. 5).

Por isso, considerar também o objetivo de “indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais” e a proposta voltada para melhorar os níveis de leitura e escrita por meio de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos alunos, o conceito de competência comunicativa é o que mais dialoga com uma proposta de formação docente que o ProfLetras defende e, por essa razão, estaria melhor alinhada com os objetivos do programa. Algumas disciplinas, no entanto, têm sinalizado a competência comunicativa em seus objetivos, como é o caso de Gramática, Variação e Ensino (GVR) e Práticas de Oralidade e Ensino (PROE), nesta, a menção à competência comunicativa surge após a reformulação curricular.

Ademais, outro trecho do conjunto de objetivos do programa merece ser destacado, é o que se refere a formar professores para “lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana” considerando que “línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível”. Essa afirmação condiz com uma percepção estruturalista da língua ao considerá-la como um sistema, assim como a linguagem que é concebida numa visão homogeneizada, quando na verdade, o projeto dá outras pistas de um direcionamento alinhado a outras definições de linguagem do ponto de vista sociointeracionista (FIORIN, 2002;

GERALDI, 1999; MARCUSCHI, 2008), como pode ser visto na seção de justificativa da criação e implementação do ProfLetras no Brasil: “a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala de grupos ou de uma nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania”(PROFLETRAS, 2012, p. 5).

Outro tópico que merece uma atenção especial é que o projeto reconhece, muito timidamente, as tipicidades culturais do cenário brasileiro quando afirma:

Numa concepção em rede, o PROFLETRAS funcionará com um conjunto integrado de Instituições Associadas, de modo que cada uma delas garantirá o funcionamento do Programa, desenvolvendo: [...] **b-** formação integrada, **tendo em vista as enormes diferenças que sabemos existir entre professores e alunos do Ensino Fundamental no Brasil; c- implementação efetiva da escola inclusiva prevista em Lei em toda a Nação; d-** democratização na educação brasileira **consideradas as diferenças entre os sujeitos**, suas vocações, suas possibilidades e **dificuldades reais**, atores que são professores e alunos em todo o percurso do letramento escolar no Brasil. (PROFLETRAS, 2012, p. 2, grifo nosso).

Entretanto, não há uma especificação dessas diferenças, assim como não há entre os objetivos elencadas no PI do ProfLetras, uma referência explícita sobre formar professores atentos às questões das diferenças culturais próprias do território brasileiro, essa abordagem aparece timidamente diluída nas bibliografias das ementas de algumas disciplinas que ficam dependentes do encaminhamento dos professores formadores, ou seja, sem uma delimitação clara sobre o tratamento da diversidade cultural no currículo, essa discussão dependerá do engajamento desses professores.

Para melhor elucidar essa constatação, seguindo os princípios de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), selecionei alguns termos relativos à proposta da discussão deste estudo para fazer uma busca que ilustrasse o espaço dado à diversidade cultural no PI do ProfLetras. Para elencar esses termos, considerei também a relação de sinonímia entre eles. Para compor a quadro a seguir, apresento o projeto do ProfLetras em duas partes, a primeira refere-se às primeiras páginas de identificação e especificação do programa e a segunda, aos dados relacionados à produção intelectual do corpo docente.

Quadro 1 – Projeto de Implementação do ProfLetras

Termos	Parte 1	Parte 2	Total
Diversidade	2	156	158
Plural	-	9	9
Pluralidade	-	1	2
Multiculturalismo	-	3	3
Multicultural	-	12	12
Multiculturalidade	-	1	1
Multiplicidade	-	2	2
Cultura	-	235	235
Cultural	-	113	113
Culturais	-	79	79
Culturas	-	50	50
Intercultural	-	22	22
Étnico	1	13	14
Etnia	-	7	7

Fonte: Elaborado pela autora.

O filtro de busca apresentou apenas dois resultados para a palavra “diversidade”. O termo aparece no nome da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e na bibliografia da extinta disciplina “Função Sociossimbólica da Linguagem”. O termo “étnico”, por sua vez, aparece na descrição da linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” no contexto das manifestações literárias. Vale ressaltar que a matriz curricular atualizada não consta no PI.

Nota-se, portanto, uma lacuna nas especificações das propostas do ProfLetras quanto à abordagem da diversidade cultural para a formação de professores de português como língua materna. Não há um espaço dedicado às temáticas essenciais ao contexto culturalmente diverso no qual se aplica o currículo oficial do programa. Por outro lado, a produção intelectual dos professores formadores no desenvolvimento de pesquisas é o que tem se mostrado sensível à discussão sobre diversidade cultural.

De acordo com a educadora brasileira Nilma Gomes (2017, p. 18), a diversidade cultural “se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”, todas essas produções perpassam, primordialmente, o uso da língua, é por meio dela que os indivíduos constroem sua cultura.

Freire (1968), ao destacar o ensino de língua portuguesa ancorado no reconhecimento da cultura do aprendiz como princípio da prática educativa no contexto escolar ressalta como os valores culturais estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem, isso porque quando o aluno entra numa sala de aula, ele não entra vazio de suas crenças, de seus saberes e vivências construídas fora da escola, seja no meio familiar ou nos grupos sociais dos quais faz parte. O aluno adentra à escola com essa bagagem constituída de vivências, construída na e pela língua. Como realizar uma aula que despreze esses conhecimentos? Como discutir temas sociais desprezando as experiências de sujeitos sociais? É possível limitar o ensino de língua portuguesa à produção de textos vazios de significados, alheios à condição situada de seus sujeitos?

Penso que o legado freiriano tem levantando, constantemente, questionamentos importantes que nos obrigam a olhar a formação docente para além do fato de lançar profissionais “instrumentalizados” no mercado, trata-se de uma formação humana, porque são pessoas trabalhando com pessoas, indivíduos que compartilham e constroem seus saberes na sala de aula, tanto alunos como professores. Por isso, comungo do pensamento do sociólogo francês, Edgar Morin, ao ressaltar que:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p. 47).

Dessa forma, a diversidade cultural deve estar presente nos currículos oficiais de formação de professores, pois é um meio de debater sobre as estruturas sociais pautadas nas desigualdades, no silenciamento e na marginalização das identidades de sujeitos desprovidos de representação nos espaços privilegiados. A escola, os professores não podem compactuar com essa conjuntura. Ao contrário, devem ser agentes que provoquem o questionamento sobre as segregações sociais, os privilégios e as ações de emancipação e empoderamento dos alunos.

No âmbito do ProfLetras, essa discussão torna-se necessária em função da sua dimensão nacional cujo currículo único é aplicado na formação de professores pertencentes a cenários culturais distintos, professores de língua portuguesa, marcada, essencialmente, pela diversidade de suas culturas, uma língua cuja tendência de ensino está pautada na priorização dos preceitos gramaticais, deixando à margem a importância da língua como prática social, ação pela qual o sujeito também se faz como cidadão. Com isso:

A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que prepara professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto significa abrir espaço que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN, XAVIER, 2011, p. 642).

Ainda na análise do projeto do ProfLetras, o termo “diversidade”, fora do contexto das produções acadêmicas dos professores, só aparece no nome de uma das linhas de pesquisa do ProfLetras – Leitura e produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Segundo a descrição desta linha, o termo está associado a uma perspectiva de inclusão voltada para a compreensão das “atipicidades” que englobam:

Causas do fracasso escolar no Brasil, configuração de transtornos e linguagem e de aprendizagem, casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; letramento da comunidade surda. (PROFLETRAS, 2012, p. 4).

A proposta desta linha de pesquisa é muito pertinente, pois lança um olhar sobre os cenários reais onde professores lidam com essas demandas. Entretanto, as disciplinas do curso, sobretudo as obrigatórias, ainda carecem de uma discussão que abranja esses tópicos descritos como “atipicidades” visando o trabalho com o texto.

No que concerne à Área de Concentração – Linguagens e Letramentos – o programa apresenta a seguinte descrição:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe **posicionar-se frente à realidade linguística do aluno** nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua **leitura de mundo**. É com essa visão que a única área de concentração do ProfLetras dá conta de uma proposta ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa, e a elas associadas disciplinas que articulam as modalidades oral e escrita, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas, teóricas, formais ou não formais. (PROFLETRAS, 2012, p. 4, grifo nosso).

O ProfLetras assume como fundamento a ampliação dos estudos da linguagem de modo que os professores de português reconheçam a “realidade linguística do aluno”. Isso nos remete a pensar sobre o tratamento adequado da variação linguística no cotidiano escolar, considerando que a realidade linguística no contexto de ensino-aprendizagem de português como língua materna é permeada pela diversidade cultural inerente às diversas manifestações da língua. Além disso, é por meio da linguagem que os alunos, como todo sujeito social, constroem e compartilham a sua leitura de mundo (FREIRE, 1989), valendo-se da língua nas diferentes

situações de interação. A leitura de mundo, por sua vez, envolve ainda todo o contexto no qual o aluno está inserido, nem sempre o currículo escolar está atento a esse ponto. Sobre isso, Sacristán destaca:

A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Felizmente, é notável um avanço quanto à elaboração de livros didáticos que têm se orientado a partir de pautas sobre diversidades e culturas a partir de uma abordagem diferente, que não referencie estereótipos (SILVA, S., 2018). No entanto, essa mudança de perspectiva no livro didático só será efetiva quando alinhada ao trabalho pedagógico que respeite os debates propostos em torno da diversidade cultural. Para isso, uma formação de professores que os prepare para esta demanda, se torna um fator crucial para uma atuação docente sensível, ouvinte às diversidades que integram a sala de aula. Sendo assim, espera-se que o currículo de formação docente dê espaço às discussões dessa temática, por meio de seus objetivos expressos na composição das disciplinas, por exemplo.

No contexto do ensino de língua e considerando a atuação do ProfLetras na formação de professores de português, cabe ressaltar as implicações do currículo de formação docente na perspectiva da diversidade cultural partindo, a princípio, do tratamento para a variação linguística. Nesse sentido, tomando como base as disciplinas inicialmente obrigatórias, o foco da discussão sobre este ponto no ProfLetras ficaria a cargo das disciplinas **Fonologia, Variação e Ensino** e **Gramática, Variação e Ensino**. No entanto, não há uma especificação de um tratamento mais abrangente sobre este tópico tão necessário à atuação de professores de português. Isso é notado tanto na descrição das ementas quanto nas bibliografias das respectivas disciplinas, como será visto na seção a seguir.

4.3 As disciplinas do ProfLetras e a reformulação curricular

Até 2018 prevaleceu uma matriz curricular na qual os professores cursistas deveriam cumprir cinco disciplinas obrigatórias, duas de fundamento e três das 12 disciplinas optativas disponíveis. A soma de carga-horária nesta formatação ultrapassava as 360 horas exigidas nos 24 meses do curso, já que todas as disciplinas tinham carga horária de 45 horas.

Com a publicação da Portaria 001/2017 e a Resolução N° 003/2018, que estabeleceram a revisão curricular do ProfLetras, colocou em questão alguns ajustes. Como por exemplo, diminuição do número de disciplinas obrigatórias; exclusão da categoria “disciplinas de Fundamento”; alteração na posição de disciplinas obrigatórias e optativas; ampliação da carga horária de 45h para 60h por disciplina e atualização de todas as ementas. Atualmente, o curso está dividido em 240 horas para disciplinas obrigatórias e 120 horas para disciplinas optativas.

4.3.1 Disciplinas Obrigatórias

As alterações no currículo do ProfLetras são resultantes de algumas ações em torno das atividades do programa. A Avaliação Quadrienal, o Relatório de Visita da Diretoria de Avaliação (DAV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as decisões tomadas no V Fórum Nacional de Coordenadores do ProfLetras, em Belo Horizonte, em agosto de 2018, culminaram na nova matriz curricular do programa. O Quadro 2 a seguir sintetiza essas alterações:

Quadro 2 – Disciplinas Obrigatórias

Antes da Reforma Curricular (2013-2018) – 45h		Após a Reforma curricular (2019) - 60h
Obrigatórias	Fonologia, Variação e Ensino	Mantidas
	Gramática, Variação e Ensino	
	Texto e Ensino	
	Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita	Eliminada
	Leitura do Texto Literário	Optativas
Fundament		
	Alfabetização e Letramento	
	Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse grupo de componentes curriculares obrigatórios, houve ainda a inserção da disciplina **Literatura e Ensino**, que antes era classificada como optativa. No total, na atual matriz curricular, o ProfLetras tem quatro disciplinas obrigatórias, anteriormente, os professores

cursistas deveriam cumprir sete componentes obrigatórios, incluindo as disciplinas de fundamento que também eram requisitos.

Uma das mudanças que merece destaque é a alteração das ementas, com ampliação das bibliografias e a revisão das propostas de cada disciplina das duas categorias – obrigatórias e optativas. É sobre essa alteração que se concentra a análise nesta seção, partindo inicialmente das disciplinas obrigatórias, pois ocupam a categoria de requisito para a formação docente, o que nos leva a discutir sobre a posição dessas disciplinas na categoria de obrigatórias em detrimento das disciplinas optativas, bem como as implicações para a formação de professores de português.

A partir disso, iniciei a análise da estrutura das ementas da matriz curricular atual. No quadro abaixo elenquei os elementos básicos que compõem as ementas das disciplinas obrigatórias.

Quadro 3 – Ementas das disciplinas obrigatórias - currículo 2019.

Composição da ementa	Matriz Curricular Atual			
	Fonologia, Variação e Ensino	Gram. Variação e Ensino	Texto e Ensino	Literatura e Ensino
Objetivos	-	X	X	-
Unidades	X	X	X	-
Carga horária p/ unidade	X	-	-	-
Metodologia	-	-	X	-
Avaliação	-	X	X	-
Bibliografia Básica	X	X	X	-
Bibliografia Geral	X	X	X	X
Propostas de Atividade	-	-	X	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Não há, portanto, uma uniformização na apresentação das ementas do curso, algumas apresentam mais detalhes, outras menos, o que implica na precisão do parâmetro de detalhes e informações que evidenciem a importância das disciplinas e, conseqüentemente, sugere questionar o porquê de uma assimetria nessa apresentação. Embora o quadro acima aponte mais

elementos na composição da ementa da disciplina de **Texto e Ensino**, a estrutura dessa, com pouco mais de três páginas, é sucinta e objetiva.

Por outro lado, as disciplinas **Fonologia, Variação e Ensino (FVE)**, e **Gramática, Variação e Ensino (GVE)** têm a composição mais detalhada nas ementas do curso, com tópicos e subtópicos mais especificados. A primeira, com seis páginas, é dividida em quatro unidades cuja carga-horária é a única especificada entre as quatro disciplinas obrigatórias, sendo 20 horas dedicadas ao estudo dos processos fonológicos. A ementa prevê a “revisão de conceitos fundamentais para os estudos fonéticos-fonológicos” e aborda tópicos como Fonética Articulatória; Fonética e Fonologia, Traços Distintivos (ponto labial, coronal e dorsal, laríngeo, abertura das vogais etc.), Sistema Fonológico do Português, Estruturas Silábicas; Processos fonológicos, Consoantes, Elementos prosódicos, ortografia e leitura. Além disso, esse componente curricular apresenta bibliografia básica distribuída por unidades, bibliografia geral com referências de sites e textos livres on-line.

Com as alterações do novo currículo, a bibliografia da disciplina FVE foi ampliada, assim como todos os outros componentes curriculares obrigatórios. A ampliação da bibliografia deu espaço a novos textos e à inclusão de edições mais atuais das obras da antiga ementa.

Com a alteração na matriz curricular, a proposta da disciplina FVE teve uma pequena alteração ao explicar a necessidade de revisar conceitos dos estudos fonéticos-fonológicos do Português considerando a abordagem da “variedade dialetal”, termo ausente na ementa antiga e que, uma vez inserido, demonstra, por parte do programa, uma necessidade de debater a variação linguística à uma eventual relação com os estudos dos processos fonéticos e fonológicos.

Porém, ao aprofundar a análise na ementa atual da disciplina FVE, nota-se a ausência de tópicos de discussões sobre variação. Todos os pontos propostos por esse componente curricular concentram-se a discussão nos estudos dos processos fonéticos-fonológicos propriamente ditos. Um desses tópicos propõe a caracterização de “erros” de escrita, um tópico também discutido na Sociolinguística a partir de uma abordagem que analisa os fenômenos inerentes à variação linguística (BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004). Porém, nas referências bibliográficas dessa disciplina há poucos textos teóricos que evidenciam essa relação, tal constatação é notável a partir da predominância de textos que trazem a Fonologia no centro da discussão.

Ainda sobre FVE, analisando a bibliografia da disciplina, nota-se, por exemplo, poucas referências que discutem sobre a variação linguística na perspectiva dos estudos da Fonética e da Fonologia. Na ementa antiga, por exemplo, foram excluídas algumas obras que estariam

alinhadas à proposta atual da disciplina, de considerar a “variedade dialetal”. Autores como Tarallo (1985), Labov (2008) e Mollica (2011) não integram a bibliografia atual, embora sejam referências importantes no assunto.

Na ementa atual, dos 56 artigos/livros referenciados, apenas três discutem os estudos fonéticos-fonológicos considerando a variação linguística. São eles: “Gramática do Português Falado”, de Mary Kato (2002); “Como falam os brasileiros”, de Yonne Leite e Dinah Callou (2002), e “Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave”, de Darcilia Simões (2006). Para destacar essas obras, recorri aos estudos de algumas resenhas de cada uma das referências elencadas na bibliografia.

Em contrapartida, a bibliografia da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, apresenta um conjunto de obras que propõem refletir sobre o ensino de gramática nas escolas, discutindo sobre o melhor encaminhamento pedagógico a adotar. As 56 referências listadas nessa bibliografia apresentam uma discussão alinhada aos estudos gramaticais na perspectiva descritiva, propondo temas que discutam a gramática no contexto escolar. Esse encaminhamento é importante em função da importância que os estudos gramaticais têm no ensino-aprendizagem de língua portuguesa quando, obviamente, se distancia da visão tradicional que põe a aula de gramática como centro do ensino de língua, e de forma equivocada, colocando-a, muitas vezes, como vilã, como algo “difícil” de aprender.

No entanto, como afirma Antunes (2003; 2009), toda língua tem gramática e seu estudo é importante, desde que seja de forma contextualizada. Para Borges Neto (2013, p. 70), os estudos gramaticais “com abordagem radicalmente distinta do que vemos acontecer nas escolas hoje contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação”. No ProfLetras, portanto, a disciplina GVE se faz importante, pois é interesse do programa formar professores capazes de desenvolver as habilidades de leitura e escrita no ensino de português. Assim:

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. (FRANCHI, 2006, p. 39).

A disciplina obrigatória GVE, a segunda mais detalhada na matriz curricular do ProfLetras, com 13 páginas que constam os objetivos geral e específicos, questões básicas,

perfil da disciplina, propostas de atividades e uma ampla bibliografia dividida em leituras básicas e complementares, apresenta a seguinte descrição:

Avaliação de gramáticas pedagógicas. **Análise epilingüística e metalingüística** considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. (PROFLETRAS, Ementa Gramática, Variação e Ensino, 2019, p. 15, grifo nosso).

Para isso, a disciplina tem como objetivo “refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada”, considerando também “a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita”. Com essa concepção de língua, a disciplina se mostra coerente e alinhada às pesquisas mais recentes nos estudos da linguagem que evidenciam e propõem o ensino de língua pautado numa abordagem reflexiva, crítica e pautada nos diferentes usos linguísticos. Isso é notado nos questionamentos apresentados na ementa da disciplina, como por exemplo:

Que perfil de gramática adotar na escola? Como os fenômenos gramaticais diversos se manifestam nos textos (escritos e orais) dos alunos e em textos modelares? Como os materiais didáticos descrevem – nos planos conceitual e descritivo – os diversos fenômenos gramaticais? Como descrever e analisar apropriadamente fenômenos que tomam feições particulares no Português do Brasil, sem ignorar as diferenças entre fala e escrita, patentes nas atividades de escuta, leitura e produção textuais? (PROFLETRAS, Ementa Gramática, Variação e Ensino, 2019, p. 15; 20).

Além disso, a bibliografia da disciplina GVE demonstra propor uma abordagem reflexiva sobre o ensino de gramática. Isso é observado ao elencar obras de autores com vasta produção acadêmica que abordam essa discussão, como por exemplo Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Franchi (2006), Neves (2003), Perini (2001), Bagno (2002), Brandão (1991), Callou (2001), Possenti (1996), Rosa Virgínia (1997), Soares (1999), Travaglia (2004), Faraco (2015), Molica (2003) entre outros.

Vale ressaltar ainda que a proposta da disciplina GVE está alinhada às orientações dos PCN no que concerne à reflexão gramatical na prática pedagógica compreendida na atividade epilingüística e metalingüística no ensino de língua portuguesa. Segundo os PCN (1998, p. 28), a atividade epilingüística compreende:

[...] processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilingüística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] Ela prossegue indefinidamente na

linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Quanto à análise metalinguística, os PCN (1998, p. 28) afirmam que se refere “à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos”. Essa definição tem como base os estudos do linguista brasileiro Carlos Franchi (1988), esses termos ganharam espaço nas discussões sobre o ensino de gramática. Segundo o autor, a análise epilinguística é “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1988, p. 36).

A análise metalinguística, por sua vez, refere-se a “um trabalho inteligente de sistematização gramatical” que descreve a “linguagem num quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1988, p. 36). Embora o autor ressalte a importância de ambas análises, a metalinguística tem um papel secundário comparada à análise epilinguística, pois, diferente dessa, seu caráter é “decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico” (FRANCHI, 1988, p. 37).

Quanto à terceira disciplina obrigatória, **Texto e Ensino** (TE), destaco aqui a concepção de texto que me orienta na análise dessa ementa. Assim, compreendo o texto como prática da língua e da cultura dos sujeitos em contextos sociais diversos. Uma compreensão que se aproxima da definição bakhtiniana na qual o texto é “a realidade do pensamento e das vivências” (BAKHTIN, 1979, p. 307). Sendo assim, toda e qualquer produção e compreensão textual parte das experiências culturais dos seus produtores e leitores. Por isso, o trabalho pedagógico com o texto requer considerar o âmbito social e cultural dos indivíduos em processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a definição bakhtiniana de texto explora as potencialidades do ensino com base na diversidade dos gêneros textuais e firma o texto como unidade de ensino de língua.

É de se esperar, portanto, que uma disciplina como TE traga em sua abordagem uma concepção de texto amparada aos estudos consagrados nessa temática. No entanto, essa abordagem – do texto como unidade do ensino de língua, e o trabalho com os gêneros textuais – não está fortemente expressiva nas propostas da disciplina TE.

Na ementa, consta a seguinte descrição: “Estudo das principais abordagens do texto. Diferentes perspectivas de ensino do texto: a leitura e a produção textual. Estudos do texto em

situação de ensino e de aprendizagem”. Esse direcionamento demonstra o reconhecimento das múltiplas possibilidades de se trabalhar o texto no ensino de língua. A disciplina TE traz ainda os seguintes objetivos:

1. Propiciar ao professor do Ensino Fundamental a reflexão sobre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas de abordagem do texto em sala de aula.
2. Desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a compreensão e a produção de textos, bem como a produção de materiais didáticos relativos à leitura e produção textual. (PROFLETRAS, Ementa Texto e Ensino, 2019, p. 11).

A abordagem reflexiva sobre o trabalho com o texto em sala de aula conversa com perspectivas bastante produtivas apontadas na Linguística Textual, bem como em documentos oficiais como os PCN e, o mais recente, a BNCC. Com esses objetivos, os professores cursistas do ProfLetras podem construir reflexões importantes sobre seus respectivos cenários de trabalho.

Ao desenvolver uma reflexão sobre o trabalho com o texto, os professores de português têm múltiplas possibilidades de explorar e desenvolver a competência comunicativa dos alunos reconhecendo suas potencialidades. Por exemplo, o aluno não precisa saber que “M” na palavra “mãe” é bilabial nasal para produzir um texto, seja um poema, uma redação dissertativa, uma crônica, um conto ou qualquer outro gênero textual. Ou seja, para produzir textos, o aluno precisa, obviamente, de um amplo conhecimento linguístico que independe, a princípio, desse conhecimento de categorias técnicas, específicas para produzir ou compreender um texto em sua própria língua. Por outro lado, esse conhecimento é importante para o professor de português, mas não é o primordial quando pensamos na valorização do texto como unidade de ensino e nas práticas sociais e culturais produzidas a partir dele.

Quanto à composição bibliográfica da disciplina TE, a menção ao trabalho com os gêneros textuais fica à cargo de algumas referências de autores consagrados nesse debate, como Bakhtin (1992), Kock(2010), Marcschi (2008), Brandão (2010), Dionísio, (2011), Geraldi (1999) e Dolz (2010). Ao todo, 20 obras compõem a bibliografia dessa disciplina.

A quarta e última disciplina que compõe a categoria de componentes curriculares obrigatórios do ProfLetras é **Literatura e Ensino (LE)**. Essa disciplina, que já foi optativa na matriz curricular anterior, é que tem um posicionamento mais direcionado à diversidade cultural. Como é visto na sua descrição:

Concepções de Literatura e suas implicações no processo de ensino - nível Fundamental. A seleção do texto: entre tradicionais, contemporâneos e representativos das **perspectivas multiculturais. Ensino das literaturas de**

matrizes africanas e indígenas. A literatura no ensino fundamental: texto e leitor no jogo da construção de sentidos. Ler e escrever literatura na escola: em torno da experiência estética. A leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico. O professor como mediador do processo de leitura da obra literária. Relações da Literatura com outras áreas: mediações interartísticas no processo de Ensino da Literatura. Proposições para elaboração de materiais e de projetos para o Ensino de Literatura na Educação Básica. Processos de avaliação do Ensino de Literatura. (PROFLETRAS, Ementa Literatura e Ensino, 2019, p. 24, grifo nosso).

É notável, com isso o alinhamento da disciplina às leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que estabelecem o História e Cultura afro-brasileira e indígena como obrigatoriedade nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Esse encaminhamento para o trabalho pedagógico com o texto literário representa um importante passo do ProfLetras para a formação de professores de língua portuguesa, sobretudo, quando são comparadas as propostas da disciplina LE antes e depois da reformulação curricular.

Quando à descrição da disciplina LE, o trabalho pedagógico na perspectiva multicultural coloca o ensino de literatura além das limitações tradicionais em que o texto literário é usado como pretexto para estudos das classes gramaticais. Além disso, reforça a literatura como área na qual a fruição e a percepção crítica têm igual espaço na produção textuais desse universo.

A mudança de categoria dessa disciplina foi uma alteração muito importante em função da sua abordagem primordial na formação de professores de português. Como optativa, nem todos os professores cursistas teriam acesso a esse debate que é crucial para o desenvolvimento de aulas de literatura que fomentem a criticidade e a criatividade dos alunos e não estejam restritas à leitura de biografias de autores, de ficha técnica das obras – enredo, personagens, ano de publicação e tema, como geralmente ocorre.

Quando a disciplina propõe “A leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico” é coerente compreender uma análise reflexiva, embora a ementa não apresente esta palavra, seu sentido parece estar pressuposto na sua descrição, que orienta o professor a ir além da tradicional pergunta das aulas de literatura: “o que o autor quis dizer?” e trazer a obra literária contrapondo com as atuais configurações sociais em que viveu e escreveu o autor e as configurações sociais em que os alunos leem o texto.

Essa premissa é importante, sobretudo na educação básica, pois já começa a trabalhar uma visão de ensino que privilegie a estética, a diversidade de textos literários, a função política da literatura a partir da prática de compreensão e interpretação textual já que o ensino de literatura tende a tomar uma direção diferente desses propósitos, tomando um direcionamento pontual voltado, cada vez mais, para a aprovação nos vestibulares e no Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM). Essa visão técnica sobre o texto literário tem cessado, gradativamente, o apreço pela literatura, ou, tem sustentado uma visão equivocada. Como afirma Oliveira (2010, p. 173) “a literatura tem sido abordada na escola como um objeto de estudo, mas não tem sido vista como um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua”.

Quanto à estrutura da ementa de LE, como ilustra o Quadro 3, é a disciplina menos detalhada, dispondo apenas de descrição, elemento presente em todas ementas, e bibliografia geral, sem divisão entre leitura básica e complementar e sem a especificação de objetivos e de tópicos por unidade. Essa assimetria na apresentação dos componentes curriculares obrigatórios sugere uma melhora na organização a fim de estabelecer uma apresentação uniforme e igualmente detalhada.

Sobre a bibliografia, a partir da proposta da disciplina e das referências apresentadas, identifiquei cinco tendências temáticas que configurariam a organização por discussão das obras. Como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Bibliografia da disciplina Leitura e Ensino.

TOTAL: 42	Reflexão sobre o ensino de Literatura	A literatura como apreciação estética/crítica	O texto literário na escola	A Formação do leitor	Abordagens Multiculturais
	16	16	4	3	3

Fonte: Elaborado pela autora

A distribuição das referências nessas categorias temática permite-nos um olhar mais atento quanto à desproporção do número de obras que discutem esses temas. É coerentemente plausível que a disciplina LE aborde amplamente a **Reflexão sobre o ensino de Literatura**, o que põe em cena metodologias pedagógicas dos professores de português. Da mesma forma, a atenção dada ao debate à **Literatura como apreciação estética/crítica** é de suma importância, uma vez que concede espaço ao desenvolvimento de uma compreensão de literatura que se distancia dos limites tradicionalmente impostos no contexto escolar.

Essa especificação pode, e deve, dialogar com o debate sobre **O texto literário na escola**, que coloca os alunos como apreciadores, mas também como produtores de textos literários diversos, isso não quer dizer que as aulas de literatura vão ensinar fórmulas aos alunos para escreverem textos literários, não é isso. É, na verdade, oportunizar o protagonismo das

suas leituras de mundos, as percepções críticas e a mobilização de conhecimentos sobre os diversos gêneros textuais do universo literário.

Consequentemente, a **Formação do leitor** será uma das partes do processo, uma vez que a leitura e a escrita são práticas que se entrelaçam. Embora essa categoria tenha apresentado resultados, comparativamente, desproporcionais às duas primeiras, as discussões teóricas com enfoque na formação do leitor podem despontar nas discussões sobre a abordagem pedagógica sobre literário e a reflexão sobre o ensino de Literatura na escola.

Porém, o debate sobre as **Abordagens Multiculturais** que pretende, explicitamente, a disciplina LE, não tem o destaque coerente à proposta. As referências que discutem literatura voltada, por exemplo, para as matrizes africanas e indígenas apresentam apenas três resultados, o que demanda uma reavaliação desse quesito. De modo geral, as mudanças na matriz curricular do ProfLetras, no que concerne aos componentes curriculares obrigatórios, foram positivas tanto do ponto de vista da carga horária quanto da revisão das propostas das disciplinas. Quanto às bibliografias, a predominância de autores brasileiros demonstra a qualidade das pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores de língua portuguesa no país e reitera a importância da existência do programa.

Ainda conforme o Quadro 2, é importante considerar o movimento da posição de categorias das disciplinas **Alfabetização e Letramento (AL)**, **Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional (EPTE)** e **Leitura do texto Literário (LTL)**. As duas primeiras foram removidas da categoria “Disciplinas de fundamento”, integrando, assim, à categoria de Optativas junto à disciplina LTL. Tanto AL como EPTE não estão presentes no projeto de implementação do ProfLetras, sua incorporação à matriz curricular é alteração resultante de discussões posteriores à apresentação do projeto do programa.

A existência dos componentes curriculares AL e EPTE parte de uma proposta inicial de trabalhar a formação de professores do Ensino Fundamental I que, em sua maioria, são oriundos da área de Pedagogia. Desse modo, essas disciplinas viriam para complementar a formação de profissionais dessa área que, eventualmente, não tiveram essas disciplinas no seu histórico de formação. Contudo, após a aprovação do projeto do ProfLetras, foi definido como público-alvo apenas os professores do Ensino Fundamental II, mas as disciplinas foram mantidas em função de uma necessidade de ampliar a discussão promovida por essas disciplinas que, muitas vezes, não está contemplada no currículo dos cursos de formação inicial de professores de letras.

Seguindo o mesmo percurso de análise das disciplinas obrigatórias, destaco algumas observações da disciplina AL. Nesse componente curricular, a ementa anterior tinha como proposta discutir a relação entre esses dois processos no contexto do Ensino Fundamental, além

de debater sobre pedagogia de inclusão e níveis alfabetismo. Atualmente, a ementa traz uma proposta mais ampliada visando discutir as relações e implicações desses dois processos. De acordo com Soares (2003,), ambos são indissociáveis, pois a aquisição do sistema convencional de escrita, que ocorre na alfabetização, se consolida nas diversas práticas sociais de uso da língua escrita que são atividades de letramento. Abaixo, os tópicos elencados na nova ementa da disciplina AL:

Alfabetização e Letramento: relações e implicações; Processo de alfabetização: consciência fonológica e princípio alfabético; Alfabetizar letrando; Abordagens de letramentos: diferentes perspectivas Letramentos múltiplos: implicações para o ensino-aprendizagem de oralidade/leitura/escrita na escola. Multiletramentos: multiculturalismo e multimodalidade; Estudos críticos e abordagens de letramento: políticas afirmativas, pedagogia da inclusão; Formação identitária do professor como agente de letramento; Letramento e dispositivos didáticos; Projetos de Letramento. (PROFLETRAS, Ementa Alfabetização e Letramento, 2019, p. 33).

Além da discussão sobre a relação desses dois processos, a atual ementa da disciplina AL retoma a discussão sobre “consciência fonológica”, já bastante discutido na disciplina obrigatória FVE. É questionável, porém, a retomada desse tópico, já que o mesmo é apresentado na disciplina optativa “**Práticas de análise linguística e ensino de aspectos fonológicos**” dedicada somente a aplicação prática das discussões da disciplina FVE.

Por outro lado, tópicos como “políticas afirmativas” e “pedagogia da inclusão” não são explicitamente contemplados na bibliografia. Das 35 obras elencadas, uma apresenta um direcionamento mais preciso para esses tópicos – *Políticas Públicas na educação de Jovens e Adultos [EJA]: projetos de letramento para a participação e mudança social*, da autora Ivoneide Santos. A bibliografia traz, inclusive, outros textos que discutem o letramento na EJA, modalidade de ensino que atende a uma política de inclusão ao garantir por lei, conforme o 37º Artigo¹⁸ da LDB (9394/96), o ensino gratuito a jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, respeitando as especificidades do público-alvo e o contexto de ensino dessa modalidade.

Contudo, é notável um direcionamento nas discussões sobre letramento, a ementa apresenta, na bibliografia básica, autores que são referências nesse debate (BORTONI-

¹⁸ Artigo 37º § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

RICARDO, 2010; KLEIMAN, 1995, 2005, 2013, 2006, 2007; ROJO, 2009, 2012). Vale ressaltar ainda que a discussão sobre letramento (SOARES, 2003 KLEIMAN, 2007) e multiletramentos (ROJO, 2012) em um curso de formação docente contempla, de certa forma, o debate acerca de uma pedagogia inclusiva, uma vez que, ao orientar-se pelos princípios do letramento e dos multiletramentos, os professores terão uma perspectiva de ensino sensível às diversidades da sala de aula e voltado para o reconhecimento da língua como prática social e, assim, o uso pelo qual o indivíduo constrói a sua relação com a cultura, com a sociedade e com sua história.

Outro componente curricular que passou a integrar o grupo de disciplinas optativas após a reforma curricular foi **Elaboração de projetos e Tecnologia Educacional**, hoje nomeada apenas “Elaboração de Projetos” (EP). No atual currículo, essa disciplina tem como tópicos:

Letramento científico do docente. Concepções de Pesquisa. Tipologia de pesquisa: bibliográfica, documental, experimental, etnográfica, pesquisa ação. Abordagem da pesquisa: Quantitativa, qualitativa e quanti-quali. Caracterização da pesquisa (abordagem, natureza, objetivos e procedimentos). Metodologia da pesquisa: Ambiente, participantes, instrumentais para coleta, procedimentos de análises, fundamentos teóricos, referenciação de autores (Referências e citações). Estrutura formal do trabalho de conclusão final. Elaboração de projetos educacionais: projeto de intervenção. Ética na pesquisa científica: Conceitos e finalidades. Princípios éticos e perfil do pesquisador. O plágio acadêmico. (PROFLETRAS, Ementa Elaboração de Projetos, 2017, p. 38).

A atual posição de categoria dessa disciplina merece uma ressalva no que se refere a sua relevância do ponto de vista da formação de professores para a pesquisa. Como optativa, a disciplina tem o caráter facultativo e, por isso, nem todos os professores cursistas do ProfLetras irão cursá-la. No entanto, a proposta desse componente curricular dialoga com a importância de formar professores pesquisadores. Isso porque a pesquisa deve constituir o fazer pedagógico, uma vez que esses profissionais estão imersos na produção do saber e no processo de construção do conhecimento.

Sobre isso, Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2017b, p. 30-31). Moita Lopes (1996) por sua vez, ressalta que é importante que os professores em formação “familiarizem-se com práticas de pesquisa” para envolver-se “na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho” (p. 184). Para Bortoni-Ricardo (2008), a associação entre pesquisa e prática docente é um caminho de aperfeiçoamento profissional que desenvolve “uma melhor compreensão de suas ações como

mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos” (p. 32). Portanto, a pesquisa tem um papel fundamental, pois é parte constituinte da formação docente e possibilita não só a autorreflexão, como amplia a autonomia docente quanto as suas práticas e seu amadurecimento profissional.

No ProfLetras, a disciplina EP oferece o suporte teórico aos professores cursistas na elaboração e desenvolvimento dos projetos de pesquisa aplicados na sala de aula. A produção de projetos de intervenção é uma atividade obrigatória no curso, por essa razão, essa disciplina sugere um caráter também obrigatório em função dos tópicos propostos em sua ementa que possibilita uma ampliação à discussão sobre pesquisa no contexto de ensino que deve ser retomada para os professores que já desenvolveram pesquisa de monografia na graduação. Além disso, outras disciplinas do ProfLetras têm como atividade a elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos¹⁹ nas escolas de Ensino Fundamental, o que baseia a proposição de disciplina EP estar entre as disciplinas obrigatórias.

Outra disciplina que passou a compor o grupo de optativas com a atualização do currículo, é **Leitura do Texto Literário (LTL)**. Em sua ementa atual, discute:

Conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários no Ensino Fundamental. A formação do leitor literário - passos essenciais no Ensino Fundamental: o gosto, o hábito e a fruição. As (re)interpretações de obras literárias e sua leitura em sala de aula. As relações obra/leitor/autor/contexto em leituras mediadas pelo professor do Ensino Fundamental. Leitura individual e leituras coletivas: os jogos simbólicos do texto literário. As estratégias e os recursos escriturais contemporâneos da literatura para jovens leitores. Proposições metodológicas para elaboração de material e de projetos voltados à leitura do texto literário na escola. (PROFLETRAS, Ementa Leitura do Texto Literário, 2017, p. 62).

A pertinência dessa disciplina está delineada no intuito de formar professores para desempenharem ações pedagógicas visando à formação de leitores na educação básica, que é um fator fundamental nesta etapa escolar, pois implica no desenvolvimento da aprendizagem em outras disciplinas que não só a de Língua Portuguesa, o que atende a uma perspectiva interdisciplinar de ensino. Além disso, a formação de leitores é, também, uma questão de responsabilidade social da escola, não só em virtude do cenário das estatísticas, que ainda estão aquém do ideal, como também pelo desenvolvimento intelectual que a leitura proporciona ao leitor. Ao desenvolver a prática leitora, o aluno passa a desenvolver não só o seu repertório cultural, como também a capacidade crítica. Assim:

¹⁹ Disciplinas que propõem a elaboração de projetos pedagógicos: Alfabetização e Letramento; Literatura Infantil e Juvenil; Leitura do Texto Literário; Práticas de Leitura e Ensino.

[...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Desse modo, formar leitores implica também em possibilitar o desenvolvimento do processo emancipatório do indivíduo que lê. Para Barthes (1987), “o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas”. Essa ruptura, diz respeito à liberdade de questionar sobre a nossa realidade, a enxergar o mundo para além do explícito e perceber tanto suas diversidades, como as desigualdades e injustiças sociais que ainda imperam em nossa sociedade. Ler é perceber o universo da linguagem e suas nuances, é perceber o mundo e se perceber no mundo. Por isso, a formação de leitores é tão necessária.

A disciplina LTL também põe em cena o trabalho pedagógico com texto literário visando à formação de professores capazes de desenvolver uma abordagem diferenciada. Via de regra, o texto literário nas aulas de língua portuguesa tem um lugar restrito ao uso como pretexto para a explicação de conceitos gramaticais (LAJOLO, 1993), ou ainda limitado a uma perspectiva pragmática cuja discussão do texto está muito mais para uma análise da ficha técnica e informações pontuais sobre a obra – contexto histórico, enredo, personagens, biografia do autor, entre outros –, o que restringe as potencialidades do texto literário, ou seja:

[...] não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2006, p. 43).

Segundo a autora, a inadequada escolarização da literatura conduz a uma didatização mal compreendida que desfigura o texto literário. É necessário, portanto, um trabalho pedagógico que conceba o texto literário em sua dimensão plural, apreciativa e crítica, pois a Literatura, como toda forma artística de representação da linguagem, também nos possibilita a contemplação e compreensão da nossa realidade em seus aspectos políticos, ideológicos, artísticos e culturais.

Pensar em uma abordagem mais abrangente e coerente à dimensão do texto literário nas aulas de língua portuguesa é necessário sobretudo na educação básica para que seja construída uma ideia diferente daquela que chega pronta ao final dos anos escolares, a de que o texto literário é somente um instrumento para ser debatido na sala de aula e cuja a finalidade é atender atividades pontuais. É essa ideia inclusive que se sustenta no ensino médio, quando o ensino de literatura – muitas vezes separada da disciplina de Língua Portuguesa – é voltado para a leitura

de obras clássicas que serão “cobradas” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em demais vestibulares.

4.3.2 Disciplinas Optativas

Além de **Alfabetização e Letramento, Elaboração de Projetos e Leitura do texto Literário**, outras disciplinas também sofreram mudanças na nova matriz curricular do ProfLetras, algumas foram excluídas, outras mantidas e algumas concentradas em uma única disciplina. O quadro abaixo mostra essas mudanças:

Quadro 5 – Disciplinas optativas²⁰

Antes da Reforma Curricular (2013-2017)	Após a reforma/Resolução N° 003/2018
Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação	Mantidas
Linguagem, Práticas Sociais e Ensino	
Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais	
Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano	Práticas de oralidade e ensino
Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano	
Erros de decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos	Leitura e Escrita: processos de ensino-aprendizagem
Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade	
Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita	
*Função Sociossimbólica da Linguagem	Eliminadas da matriz curricular
Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como adicional	
Prática de análise Linguística e Ensino de Aspectos Fonológicos	Novas disciplinas
Prática de análise Linguística e Ensino de Aspectos Gramaticais	
Práticas de Produção Textual e ensino	
Tópicos em linguagem e Ensino	

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁰ As disciplinas “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional” e “Alfabetização e Letramento” não constam no Quadro 5 porque foram elencadas apenas as optativas antes da reformulação curricular.

Conforme mostra o quadro, nas alterações decorrentes da atualização da matriz curricular do ProfLetras inclui a **associação, eliminação e inserção** de disciplinas. Nesta dinâmica, inclui ainda a mudança de posição da disciplina “Literatura e Ensino”, que antes das alterações na matriz curricular, integrava o grupo das disciplinas optativas (cf. Quadro 2), e o detalhe de escrita no nome da disciplina “Literatura Infanto-juvenil” para “Literatura Infantil e Juvenil”. Com base na análise das ementas, o critério que orienta a associação dos componentes são as propostas semelhantes das disciplinas, é o caso da nova disciplina **Práticas de Oralidade e Ensino** cuja ementa contempla as propostas de “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano” e “do 6º ao 9º ano”. Essas disciplinas da antiga matriz curricular estão inseridas no contexto das orientações dos PCN, enquanto a disciplina atual faz referência às orientações da BNCC, como constam em suas respectivas bibliografias.

A associação ocorreu também entre as disciplinas “Erros de decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos”, “Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade” e “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”. Nesses componentes, prevalece, em comum, a proposta de abordar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula sobre diferentes conceitos – “erro na leitura oral”, “marcas dialetais”, “níveis de fluência” “variação”, “desvio” e “inadequação” – que na disciplina atual, **Leitura e Escrita: processos de ensino-aprendizagem**, têm uma abordagem diferenciada e atualizada com as discussões mais recentes dos estudos do ensino da linguagem. O ensino da escrita também é o foco da disciplina “Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação”, mantida na reformulação curricular, sem alterações.

Quanto às disciplinas eliminadas, é importante sublinhar que embora extintas, as propostas das ementas se fazem presentes diluídas nas discussões de outros componentes curriculares. Em “Função Sociossimbólica Linguagem”, por exemplo, tinha como objetivo discutir as competências plurilíngue e pluricultural no contexto escolar, o que pode ser visto, de certo modo, nas ementas das atuais optativas “Alfabetização e Letramento”, “Gêneros Discursivos e/ou textuais nas práticas sociais”, “Linguagem, Práticas Sociais e Ensino”, por exemplo.

Já “Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional”, não ganhou força no currículo. Analisando a matriz curricular do ProfLetras, antes e depois das alterações, esse componente apresenta uma proposta isolada das outras disciplinas no que tange ao ensino de língua portuguesa como adicional. Entretanto, o objetivo dessa disciplina de discutir as bases teóricas e metodológicas na produção e avaliação de material didático, impressos e digitais, dialoga com outras disciplinas. Por exemplo, das 21 disciplinas

que compõe toda a matriz curricular do ProfLetras, todas as quatro disciplinas obrigatórias e mais quatro optativas²¹ têm como tópico “proposições metodológicas para a elaboração de material didático”.

Sobre os novos componentes curriculares, vale destacar aqui as propostas de **Prática de Análise Linguística e Ensino de Aspectos Fonológicos e de Aspectos Gramaticais** que fazem uma retomada das disciplinas obrigatórias Gramática Variação e Ensino e Fonologia Variação e Ensino. Tal inserção acentua a atenção dada aos estudos em Fonologia, o que implica questionar por que esses tópicos são tão recorrentes no currículo do curso, uma vez que, além de ter uma disciplina obrigatória, ainda dispõem de espaço como disciplina optativa.

Entre os novos componentes curriculares está também **Práticas de Produção Textual e ensino**. Sua proposta dialoga com os estudos dos Multiletramentos como orientação da produção de textos considerando a diversidade de gêneros e suportes textuais para o ensino de língua portuguesa. A inserção dessa disciplina se mostra necessária, pois é a que faz menção ao ensino a partir do uso das tecnologias de informação (TDIC), o que dialoga com o intuito do ProfLetras de formar professores capazes de “promover o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web [...]” e “desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online”. A disciplina traz ainda tópicos essenciais como a relação de cultura e poder; cultura, pensamento e ensino; além de uma vasta bibliografia com obras de autores que dão suporte teórico a essa discussão, como Bakhtin (2003), Bourdieu (2007), Garcia Canclini (1989) e Rojo (2012, 2015).

Dentro do grupo das novas disciplinas, destaco **Tópicos em linguagem e Ensino** cuja proposta é, segundo a ementa, “aberta para atender as singularidades das unidades”. A ideia é fruto das reuniões nacionais com representantes das unidades do ProfLetras que discutiam a reestruturação do programa com base na avaliação da Capes. A presença desta disciplina é um indício importante do reconhecimento das peculiaridades do contexto de cada instituição onde há o programa. Além disso, esse componente curricular permite uma flexibilidade às diferentes visões teóricas que tratam os estudos da linguagem na formação de professores. Por se tratar de uma disciplina recente e especial pela sua configuração aberta, nas unidades aqui pesquisadas, a UFBA e a UEFS, **Tópicos em linguagem e Ensino** ainda não foi ministrada, ficando para a sétima turma, ingressa em 2021.

²¹ Ensino da Escrita: Didatização e Avaliação; Linguagens, Práticas sociais e Ensino; Literatura Infantil e Juvenil; Leitura do Texto Literário.

5 OS NÓS E AS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO DO PROFLETRAS

Como um programa em rede, o ProfLetras tem uma dimensão cultural significativa que apresenta nuances que conferem a cada unidade uma dinâmica particular desse mestrado. Para compreender um pouco dessa dimensão, a participação de professores – coordenadores, cursistas egressos e docentes formadores – como atuantes na prática do currículo, é um referencial importante. Assim, neste capítulo, apresento a construção dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa.

5.1 Contextos e participantes da pesquisa

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) são as instituições onde estão situadas duas unidades do ProfLetras na Bahia, as quais serão abordadas nesta pesquisa. A primeira, sendo a pioneira no processo de implementação no estado da Bahia, está localizada em Salvador, capital baiana, cujas manifestações culturais são históricas e bastante marcantes na vida de soteropolitanos e visitantes do lugar.

Vinculado ao Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), o ProfLetras desta instituição tem um corpo docente cujos representantes participaram de todo o processo de implementação do mestrado profissional na Bahia. Desde 2013 até 2021, já foram formadas sete turmas. A maioria desses cursistas reside em Salvador e na região metropolitana da capital, como os municípios Camaçari e Lauro de Freitas. A maioria atua também em escolas municipais na zona urbana. Como trabalho final do curso, os discentes do ProfLetras dessa unidade produzem um Memorial de Formação.

Na UEFS, o ProfLetras foi implementado em 2014 e, desde então, a unidade vem atendendo o município onde está situado, Feira de Santana (a 108 km de Salvador) e outros municípios do interior da Bahia. Sua localização também é uma vantagem para quem reside em localidades mais remotas, pois recebe visitantes de outras localidades que vem à cidade, seja por motivos de estudos (a UEFS recebe estudantes de todo o Brasil), comerciais ou lazer, a cidade tem festas culturais como micareta, festas juninas e festivais. À moda interiorana, a “Princesa do Sertão”, como é carinhosamente chamada, também tem em sua cultura marcas do sertão nordestino nas diversas manifestações culturais. O ProfLetras nessa unidade, soma à dinâmica acadêmica da UEFS, e tem como atividade final do curso a produção de uma dissertação com ações de um projeto interventivo nas escolas onde atuam os cursistas.

A escolha por essas instituições como campo de pesquisa se deu por diferentes fatores. As duas universidades têm uma presença marcante na implementação e no desenvolvimento das atividades desse mestrado profissional na Bahia e têm um fluxo de produções acadêmicas no âmbito do programa.

Ao propor um estudo sobre formação docente, é necessário atender a uma prática que julgo fundamental e que entendo como princípio para realizar pesquisa sobre formação docente: ouvir os professores. Ouvi-los, conhecer um pouco de suas histórias e experiências, as vivências construídas na sala de aula ao longo da vida profissional e como tudo isso colabora para a construção do fazer docente. Por essa razão, não poderia me limitar à análise curricular olhando para o currículo como documento sem considerar seus delineamentos na fala de professores que, mais que executam as orientações curriculares, constroem o currículo nas suas práticas diárias.

Além disso, convém considerar que o currículo está na prática dos professores com relação ao seu ambiente de trabalho e às nuances impostas por esses ambientes. No caso do ProfLetras, a dinâmica do contexto de trabalho dos professores cursistas se apresenta como um espaço de observação docente e é esse olhar que configura toda a essência do currículo na prática e, conseqüentemente, culmina na pluralidade de sentidos que a formação no ProfLetras pode assumir.

Com o intuito de conhecer o currículo do ProfLetras, agora na fala de professores do programa – em suas três categorias: coordenação, professores formadores e cursistas egressos, e guiada pelo objetivo de pesquisa – compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem (a que pensa a língua em relação à diversidade cultural) para o contexto de formação do professor de português da Bahia, entrevistei seis participantes, três representantes do ProfLetras da UFBA e três da UEFS. Para fins de cumprimento ético, conforme estabelecido pela Resolução N° 003/2018, os participantes aqui serão identificados por nomes fictícios atribuídos por eles, por escolha subjetiva, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Participantes por instituição

CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
Coordenação	Lucas	Ana Luz
Professoras formadoras	Dandara	Tereza
Egressas	Alice	Maria

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos participantes, na categoria **Coordenação**, a professora Ana Luz e o professor Lucas somam as suas experiências ao ProfLetras não somente como coordenadores, atuam como professores formadores também e ambos são atuantes nesse mestrado profissional desde a implantação. Ao responderem à pergunta sobre **o perfil dos professores discentes em suas respectivas unidades**, ambos afirmam:

LUCAS: São professoras de escolas públicas, municipal e estadual. Agora nós estamos vendo que aqui tem vindo **mais professores da escola municipal**. A maioria reside em Salvador, mas tem alunos que vêm de outros municípios, por exemplo Xique-Xique...entre outros. Outros vêm de Lauro de Freitas... Mas **a maioria é de Salvador**. São **professores que atuam mais na zona central mesmo**. Só tivemos uma aluna que dava aula na zona rural, mas tem muito tempo. Mas o perfil do ProfLetras é esse. **Na maioria das vezes são professores que atuam em escolas periféricas**, os professores moram, geralmente, em bairros mais afastados do centro da cidade. Muitos moram no bairro onde lecionam e a maioria deles tem dois vínculos – municipal e estadual. Tem um outro na rede privada, mas **a maioria atua na rede municipal e dão geralmente 40h a 60h**.

ANA LUZ: Eles vêm da **região do entorno de Feira** [de Santana] na maioria das vezes, ou da região do sisal, ou eles estão aqui na região do portal do Sertão ou estão dentro de Feira de Santana. Mas acontece da gente receber, por exemplo, gente da Chapada Diamantina, da região da Estrada do Feijão ou gente que tá muito distante, que leva uma noite viajando para chegar. A gente recebe gente de tudo que é canto, que escolhe a UEFS, faz a seleção e vem para cá.

Com isso, é possível constatar que a distribuição de unidades do ProfLetras na Bahia, sobretudo em cidades nas quais a localização favorece o acesso, dinamiza o perfil das turmas. De certo modo, esse fator geográfico contribui para a diversidade entre os cursistas, seja a diversidade das suas culturas e das realidades docentes em suas escolas.

Além das nuances no perfil dos cursistas, há também algumas singularidades com relação à execução do planejamento de ações que são comuns a todas as unidades do ProfLetras. Isso ocorre devido às particularidades de cada perfil do público discente e docente que, normalmente, estão atreladas ao contexto de cada instituição, como por exemplo, os temas de abertura de semestre, eventos, calendário de defesas, horários de aulas, entre outros.

Segundos os coordenadores, boa parte dos cursistas do ProfLetras é composta de alunos que foram graduados nas mesmas instituições onde fizeram a graduação. Anualmente, o

programa recebe inscrições de professores de todo o estado, o que amplia a diversidade do corpo discente e promove maior acesso ao mestrado profissional.

A categoria **Professores Formadores** foi constituída por duas professoras – Dandara e Tereza – que atuam no PofLetras desde o início das atividades do programa em suas respectivas instituições e também participaram do processo de implementação. Ambas professoras têm livros e diversos artigos publicados nas suas respectivas áreas de pesquisa.

Quanto à categoria de professores **Excursastes**, as participantes Alice e Maria foram cursistas do ProfLetras da 3ª e da 1ª turma, respectivamente. Alice cursou a graduação na UFBA, atuou como professora no Ensino Médio da rede privada e atuou também como professora de redação em cursinhos pré-vestibulares. Em 2010, foi aprovada no concurso municipal para professor, e com experiências docentes anteriores, soma 18 anos de profissão. Em 2015, ingressou no ProfLetras, e como trabalho final, desenvolveu um estudo sobre gênero textual diário pessoal, produzidos pelos alunos.

Já Maria atua como docente há mais de 20 anos na rede municipal. No início da carreira docente, com formação em Magistério, foi professora de matemática e dividiu essa função mesmo depois da graduação em Letras Língua Portuguesa na Uneb – *Campus Coité*. Atualmente leciona em turmas do Ensino Fundamental II, como professora de gramática e matemática. Em 2015, ingressou na primeira turma do ProfLetras da UEFS onde desenvolveu seu projeto de intervenção voltado para a cultura local de seu município com vista aos gêneros textuais orais.

Na próxima subseção, veremos as visões dos professores participantes acerca do ProfLetras, as implicações da formação nesse programa, além de conhecer um pouco sobre suas vivências docente, sobretudo na realização dos projetos interventivos, além de discutir acerca da concepção de língua com vista às suas práticas em sala de aula.

5.2 O currículo do ProfLetras na visão dos professores

Como visto no capítulo anterior, entre 2017 e 2018, o currículo do ProfLetras passou por atualização, e em 2019 entrou em vigência uma nova matriz curricular. Foram mudanças aparentemente imperceptíveis, mas que não passaram despercebidas, obviamente, pela comunidade do programa. Segundo os participantes, essas atualizações curriculares foram boas, em determinados aspectos.

Um deles diz respeito à distribuição da carga horária. Nesse ponto, destaco as considerações dos professores formadoras e dos coordenadores, já que os cursistas egressos,

participantes deste estudo, não cursaram o programa da nova matriz curricular. Assim, quando questionados sobre **como avaliam a recente mudança curricular do ProFLetras**, tivemos as seguintes afirmações:

ANA LUZ: Foi boa, porque as disciplinas de 45 horas agora têm 60, **tem um tempo mais condensado, um tempo melhor para desenvolver o que a gente precisa desenvolver. Em relação à carga horária dos professores na universidade, os encargos também, administrativamente, ficaram melhor para gente distribuir e houve uma mudança significativa também nas ementas.** Essa ampliação na carga horária garantiu que a gente conseguisse ter um ano de disciplina para que eles tivessem o último ano como espaço para a ida a campo e o tratamento dos dados. **Os encargos do 3º semestre deles tiravam um tempo significativo para essa ida a campo**, para o cuidado com a documentação ao Conselho de Ética – que levam tempo longo esses ajustes pós qualificação. Então, eles ganharam fôlego para isso. Eu penso que foi um ajuste importante para a gente conseguir caminhar um pouco mais com tranquilidade e com qualidade também.

TEREZA: Era um volume muito extenso e os alunos passavam muito tempo aqui e se distanciavam um pouco do objeto principal. Eu penso que as disciplinas de mestrado, seja do acadêmico ou do profissional, elas são espécies de atualizações bibliográficas, não é uma questão que você tem que aprender o conteúdo como aprende na escola, é para atualizar biografias, atualizar leituras e tentar, da melhor forma possível, tangenciar essas questões com o seu projeto. Nem todos são possíveis, é claro, porque mestrado ainda é formação, ainda é aprendizagem e tudo aquilo serve de alguma forma. **Eu acho que foi muito positivo “enxugar” o currículo para que eles tenham mais verticalidade nas disciplinas e menos horizontalidade, e que tenham mais tempo para a construção e aplicação do projeto.**

DANDARA: Em linhas gerais, eu acho que a mudança foi boa numericamente, mas qualitativamente, do ponto de vista epistemológico, eu acho que a mudança reforça ainda mais essa falta de abertura do ProFLetras, porque a gente poderia mudar, dar uma atenção para pensar as questões mais sociais porque não dá para pensar língua sem isso.

LUCAS: Para mim, ficou do mesmo jeito. **O que foi bom é que a gente diminuiu o número de disciplinas, isso foi bom para o aluno, foi excelente, porque para o aluno tinha que fazer 10 disciplinas, um semestre para ele defender fazendo disciplinas ele tinha que escrever ainda, hoje já não é mais assim.** Então, ele tem um ano, ele termina, a carga horária manteve, a disciplina tem 60h. mas de forma mais concentrada faz três disciplinas no primeiro semestre e três no segundo. A mudança foi boa nessa perspectiva.

Assim, do ponto de vista das professoras formadoras e dos coordenadores, as mudanças no currículo do ProfLetras foram positivas no quesito carga-horária e nas suas implicações administrativas e cotidianas no desenvolvimento das atividades do programa. As alterações nas ementas, mencionada por Ana Luz, também faz referência à melhor distribuição das disciplinas em relação ao tempo de curso. Tereza, por sua vez, avalia a mudança como uma atualização bibliográfica, fator importante para as discussões e demandas atuais no campo do ensino de língua portuguesa.

Quanto à professora Dandara, sua fala abre espaço para outro aspecto que vale ressaltar a respeito das propostas das ementas. Sua observação traz à tona uma provocação necessária quando destaca a necessidade de pensar o ensino de língua voltado para questões sociais. A língua é, pois, uma construção social (BAKTHIN, 1959), seu uso revela questões que vão muito além de um mero instrumento de comunicação. É na língua e pela língua que são revelados os preconceitos e a desigualdade social, por exemplo, e sobretudo no contexto brasileiro onde, historicamente, a língua também foi um instrumento de poder e dominação. Por isso, quando pensamos na construção de um currículo nos cenários do ProfLetras, essa compreensão revela outras perspectivas que devem ser discutidas. De acordo com Geraldi,

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (GERALDI, 1999, p. 14).

Vê-se, então, a função política do ensino de língua quando esta é pensada em sua essência – como cultura, como prática social e o próprio currículo do ProfLetras tem como base a concepção sociointeracionista da língua. Essa deve ser a premissa que orienta a formação e atuação docente para que o ensino seja construído a partir da reflexão sobre a sociedade, como pontua a professora Dandara.

Embora as alterações na organização curricular do ProfLetras tenham apresentado um ponto positivo, para a professora Dandara, a mudança reforçou ainda mais “a falta de abertura do ProfLetras” na elaboração do currículo. Essa observação dialoga com a percepção do professor Lucas que, embora reconheça também os benefícios das alterações referentes à carga-horária, as alterações não refletiram em outras mudanças necessárias. Para ele, ainda é preciso que o currículo do ProfLetras reflita as discussões promovidas pela ampla participação e pelo engajamento do professorado nos fóruns nacionais e regionais. Assim, Lucas ressalta alguns impasses:

LUCAS: O problema é que o modo como o programa nasceu, muito vinculado com o antigo diretor da CAPES. Então, **essa mudança que houve foi muito por imposição. A mudança que nós queríamos atingiria diversidade cultural**, tiraríamos Fonologia. Fonologia e Gramática estariam dentro do fazer, do procedimento prático. Como seria o currículo, seria excelente, mas o coordenador disse que se fizesse aquilo [a sugestão e mudança], seria uma nova APCN²², ou seja, seria um novo projeto. Ele queria fortalecer Fonologia, a área dele, essa disciplina só tem por isso, porque por nós, já teríamos tirado. Não que Fonologia não seja importante, nós temos uma professora que faz um bom trabalho. Eu não sou contra isso, não. [...] Eu acho que tem validade, mas não do jeito que ele queria.

A observação de Lucas evidencia o que Silva (2006), Apple (2006) e Arroyo (2011) analisam sobre as relações de poder que permeiam a construção de um currículo. Para os autores, o currículo é uma arena de disputam de interesses e de ideologias dominantes, é também um instrumento essencialmente político. Isso se reflete na seleção dos conteúdos, nos objetivos, nos referenciais teóricos, entre outros fatores que vão revelar em que medida esse currículo se aproxima ou se distancia da realidade social.

Sendo assim, qualquer objetivo curricular que se distancie da realidade social e suas demandas, está reduzido a atender interesses da manutenção do poder hegemônico. Uma das formas da configuração desse distanciamento é limitar o currículo ao caráter conteudista, à extensa lista de conteúdos que pouco favorecem uma formação do indivíduo reflexivo e incomodado com as assimetrias da sociedade.

Por isso, pôr um currículo em prática, exige de os professores seguir ou subverter ações em determinadas circunstâncias. É assumir uma postura política pautada no reconhecimento das forças que imperam sobre ao sistema educacional e suas fragilidades. É, ao mesmo tempo, ver nas fragilidades do sistema educacional as potencialidades para desenvolver um trabalho pedagógico que priorize a reflexão, a inquietação para o levantamento de questões ainda não respondidas.

É nesse contexto que o currículo oculto (SILVA, 2017) evidencia as entrelinhas do fazer docente – questiona, provoca, recria e constrói uma reflexão a partir de demandas dos indivíduos para os quais o currículo formal foi direcionado. Quando a formação docente objetiva formar professores críticos e reflexivos, a atuação pedagógica desse profissional tende a ser movida pela observação desse currículo oculto, que, em sua natureza abstrata, nasce de

²² APCN – Aplicativo de Propostas de Cursos Novos, documento que regulamenta as propostas e ações do projeto do ProfLetras. Uma nova APCN, segundo o participante, implicaria em processo protocolar que afetaria o andamento das atividades do programa.

demandas não previstas ou ignoradas pelo currículo formal. Ao retomarmos a fala da professora Dandara, por exemplo, é possível constatar que, ao entender que não dá para ensinar língua sem uma abordagem social no ProfLetras, ela reconhece a importância de formar professores de português que também compreendam a função política dessa língua. Conseqüentemente, essa proposta se constrói na formação dos professores cursistas e evidencia uma formação igualmente reflexiva dos professores formadores.

Nessa perspectiva, o ProfLetras tem um importante lugar na formação de professores que possam vislumbrar o ensino de língua emancipatório. Contudo, toda a estrutura curricular precisa convergir para este propósito. Quando questionados a respeito da estrutura curricular do programa e se esta contempla uma abertura para a diversidade cultural, os participantes apontaram algumas observações em comum. Neste quesito, ao serem questionados sobre a contribuição teórica e de abordagem das disciplinas, Tereza (professora formadora), Alice (egressa) e Maria (egressa) levantaram algumas ponderações:

TEREZA: A gente recebe uma ementa pensada, feita por professores, estudiosos do país e, pelo menos no meu caso, **eu faço adaptações, eu dou ênfase em algumas questões**, me aprofundo em outras que eu acho mais importante. Mas é um curso muito bem pensado. **Eu só não concordo, por exemplo, com algumas disciplinas que eu acho... que os linguistas não me ouçam ... mas por exemplo, Fonética e Fonologia eu tenho meus questionamentos se ela deveria ser obrigatória. Não acho. Inclusive eu acho que não seria depois da mudança, mas ela ficou.** A gente tinha uma disciplina que foi muito difícil para a gente executar, que era Aspectos Cognitivos e Metacognitivo da Leitura e da Escrita e que exigia um professor com uma formação muito abrangente, um pouco da Pedagogia, da Aquisição que a gente teve dificuldade para encontrar profissional para dar essa disciplina, a gente trazia convidados. Então, tem esse nó do currículo, sim, **mas é papel do professor fazer as adaptações necessárias.**

ALICE: [...] Porque outras disciplinas, por exemplo, não discutiram [na perspectiva da diversidade cultural], **Fonética e Fonologia, por exemplo sem utilidade. Qual é a utilidade?** Eu não usei em nada na minha vida. Primeiro que é uma aula chata, maçante, que poderia ser feita de forma diferente. **Teve um trabalho mesmo de monotongação, fazer um projeto de intervenção de monotongação. Ok, professora, mas eu faço isso com os meninos na sala de aula? Para que um projeto de intervenção com isso?** Mas às vezes é não ter é noção do que é uma sala de aula da Educação Básica, sabe?

MARIA: Às vezes depende da forma como é trabalhada, não é? A disciplina **Fonética e Fonologia**, de início, eu tive dois professores que trabalharam essa disciplina – um trouxe algo **meio chato, mas a outra professora já foi diferente, ela fez a gente ir para nossa realidade**

de escola, para gente buscar fazer trabalhos, fazer estudos nos livros didáticos, porque era o que a gente trabalhava – os livros didáticos, e aí nessa parte foi legal. Então, só foi uma parte chata no início.

Como professora formadora no ProfLetras, Tereza afirma adaptar os conteúdos conforme as necessidades contextuais do curso. A professora destaca também uma observação acerca da disciplina Fonologia, Variação e Ensino. Segundo ela, seria necessário rever a posição da disciplina como um componente curricular obrigatório. Alice e Maria, ambas cursistas egressas do ProfLetras, relataram experiências diferentes em relação à referida disciplina. Para Alice, outras disciplinas contribuiriam mais para a atuação de professores na educação básica, já que a carga horária desse componente é a maior entre os demais e poderia ser distribuída em outras disciplinas que, segundo ela, poderia agregar mais no ensino de língua. Maria, por sua vez, destaca que o diferencial é a atuação de quem ministra a disciplina.

Vale destacar que no roteiro de entrevista não havia uma pergunta direcionada a nenhuma disciplina específica, mas foi questionado se havia alguma disciplina que tivesse maior afinidade com questões que abordassem o ensino de língua na perspectiva do reconhecimento da diversidade cultural ao longo do curso no ProfLetras ou que contribuísse para a elaboração dos projetos de intervenção que abordaram questões culturais. Quatro dos seis professores entrevistados mencionaram Fonética, Variação e Ensino como disciplina que menos contribuiu, do ponto de vista de ensino de língua, sobretudo no aspecto da língua em sua dimensão sociointeracionista, que é a que a baseia o currículo do ProfLetras. Embora os termos “variação” e “ensino” estejam no nome da disciplina, na ementa não há um tópico que evidencie a abordagem da disciplina com vista ao trabalho da variação linguística em uma perspectiva pedagógica. Dessa forma, essa observação recorrente na fala dos participantes abre espaço para questionar a posição de disciplina obrigatória desse componente quando, no rol das optativas, outras disciplinas dialogam mais com as propostas de ensino de língua que privilegiem as diversas produções textuais na sociedade. Isso se revela até mesmo nas escolhas temáticas dos projetos de intervenção dos cursistas do ProfLetras.

É importante ressaltar que os estudos sobre Fonética e Fonologia têm sua importância para a compreensão da dinâmica da língua. Segundo Ilari (1985, p. 84), essas áreas devem constar na formação docente por ser fundamental para “orientar [...] o processo de alfabetização”. Entretanto, segundo as falas dos participantes, a disciplina se apresenta em uma perspectiva técnica, além disso, sugerem uma posição de disciplina optativa.

Diante dessas observações a respeito da mudança curricular do ProfLetras, outro aspecto diz respeito ao espaço dado à Literatura. Segundo Lucas, os professores dessa área estavam

concentrados na linha de Letramentos, a mudança abrangeu melhor os projetos que tratam, especificamente, dessa área.

LUCAS: A gente conseguiu ter uma linha de Literatura, os Estudos Literários, Literatura e Ensino. Então, isso ficou bom no currículo, duas linhas – uma voltada para Letramentos, ensino de língua; e essa voltada para a Literatura, isso ficou muito bom.

Para a coordenadora Ana Luz, a mudança curricular, além da questão de carga horária, foi positiva com relação à revisão das ementas. Segundo ela, a mudança é resultado de observações feitas ao longo da existência do programa, a nível nacional, e que, levando em consideração o cenário político atual, a reformulação curricular requer ainda mais atenção.

ANA LUZ: Os grupos que cuidam das grandes áreas conseguiram sentar, atualizar referências, atualizar conceitos. Como eu falei, **a gente vive questões políticas que são muito fortes e dentro desse processo de Brasil**, então a gente não pode perder, que a gente precisa garantir. Coisas que já estavam no discurso, já estavam no currículo de maneira natural e que a gente não se preocupava mais tanto em manter registro, a gente agora mantém registro. Então, foi feito um estudo minucioso dessas questões todas e essas ementas foram alteradas olhando para isso também. Então, a gente não teve só uma ampliação de conteúdo ou ampliação de ementas, a gente teve também o cuidado com essa renovação, essa atualização de fontes de conceitos de teorias para que esse ajuste pudesse colaborar ainda mais, e isso foi feito só sob a luz do que a gente enxergou ao longo dos anos da pesquisa – o que funcionou, o que deu certo, o que não deu, onde a gente precisou puxar melhor as discussões, quais os conceitos que precisam ficar mais ajustados. Enfim, essas questões todas.

Ao comentar sobre o atual cenário político do Brasil, a professora Ana Luz traz à tona uma questão importante que são as implicações de trabalhar o ensino de língua na perspectiva da diversidade cultural, sobretudo em um contexto no qual discutir identidades, subjetividades é, equivocadamente, posta como uma ameaça à supremacia conservadora presente nos discursos de ódio amplamente difundidos no Brasil nos últimos anos. Mais uma vez, o currículo pode ser entendido aqui como uma ferramenta que pode ser aliada no atendimento de interesses ideológicos, a depender dos atores que o constroem.

Com isso, o ensino de língua pensado na perspectiva da diversidade cultural é trabalhar numa pedagogia de enfrentamento, é compreender, a princípio, que as relações identitárias nem sempre serão amistosas, e que elas são postas numa arena cujo conflito é entender a diferença como uma ameaça que põe em risco a existência dita convencional, tradicional ou, “normal”. Por isso, refletir sobre essas questões no contexto de língua portuguesa, tendo em vista o

currículo de formação de professores como instrumento estratégico, é de fundamental importância para que haja um maior engajamento docente. Por isso, e nesse quesito, vale retomar aqui a fala da professora Dandara ressaltada acima – **“a gente poderia mudar, dar uma atenção para pensar as questões mais sociais porque não dá para pensar língua sem isso”**.

Nesse sentido, convém destacar o espaço importante que tem um currículo de formação de professores de língua, pensando, especialmente, de língua portuguesa, cuja diversidade é discutida numa perspectiva política e social na Linguística Aplicada, passa pelos princípios da Sociolinguística indo em direção a questões identitárias que delineiam a diversidade cultural brasileira. Dessa forma, considerando a diversidade cultural que configura a realidade da sala de aula, partindo das experiências vinculadas à formação no ProfLetras, quando questionados se **o currículo do programa favorece uma discussão acerca desse tema para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa**, os professores comentaram sobre as disciplinas destacando a condução feita pelos professores a respeito dessa temática. Como podemos ver a seguir:

LUCAS: A gente tem as disciplinas, as obrigatórias que tem lá “Fonologia, Variação e Ensino”, “Gramática e Variação”, quando você tem “variação”, então estou entendendo que não tem homogeneidade’. A gente tem a biografia que aponta para concepção de língua e de texto que tende a olhar essa questão da diversidade. **Agora, o currículo em si, eu acredito que ele não viabilize, formalmente, essa questão da diversidade.** O que é que a gente tem? **A gente tem o professor! Dependendo desse professor, ele é quem vai buscar tratar dessa questão.** A gente tem aqui X1²³ que foca na gramática, ela trata essa questão. Em todas as disciplinas que ela dá, ela geralmente dá Gramática [disciplina Gramática, Variação e Ensino], dá Texto [disciplina Texto, Variação e Ensino] também. Tem a professora X2 que traz a questão indígena e a visão dela é a visão da universidade. **Nós temos um corpo docente, sobretudo o da primeira geração, que tem mais essa visão da diversidade, então a gente trabalha com etnografia,** com essa visão etnográfica que só por aí já abre uma perspectiva de que: as coisas são o que elas são lá, mas o currículo formalmente dizendo, não. **Eu trabalho com multiletramentos então tem essa questão da diversidade.**

ALICE: Eu acredito que não estava disponível essa discussão nas ementas, sobre diversidade cultural, não estava implantada nas disciplinas, mas perpassava. Por exemplo, eu não posso falar de

²³ Para fins de preservação da identidade dos professores mencionados pelos participantes, usaremos uma sequência da letra “X” para substituir os nomes.

Literatura sem usar Lei 11.465²⁴. Então ali aparecia, de alguma forma, por uma demanda da própria ementa e porque não dá mais para falar de alguma coisa sem abordar o que é necessário, o que está em lei, entende? Mas as outras disciplinas que não contemplavam a legislação, por exemplo, e discuti esses temas, **tem muita reverberação dos professores que discutiam, porque são professores engajados**, professora X3, X4, professor X5, são professores engajados. Porque outras disciplinas que eu tive, por exemplo, não discutiram.

A professora Alice e o professor Lucas compartilham do mesmo pensamento sobre a relação da disciplina com a conduta do professor. Ao lembrar dos docentes do programa, falam sobre a maneira de conduzir a disciplina tecendo uma relação com a formação desses professores. No caso da professora Alice, que desenvolveu seu projeto a partir dos diários produzidos pelos alunos, quando questionada se **teve alguma disciplina no currículo do ProfLetras que despertou sua atenção para o trabalho com a diversidade cultural dos seus alunos**, ela ressalta:

ALICE: Teve a disciplina de variação linguística. Era uma disciplina optativa **Gramática, Variação e Ensino**. Por quê? Você vai dizer ‘nada a ver’, pelo nome. Porque a professora foi X3, **a disciplina foi o que foi pela professora**. Teve uma outra, **Texto e Ensino**, muito também em função de X4 **porque tem muito essa discussão de étnico-racial e de gênero**. Eu ainda botaria a disciplina de **Alfabetização e Letramento** que foi com X6. Eu não vi ninguém discutir Paulo Freire no ProfLetras e **era uma discussão que ela trazia** e aquilo me encantava, **e discutia também a língua enquanto cultura, que a língua é movente que a língua é viva, que o falar dos alunos é desrespeitado**, uma discussão toda que abre a cabeça.

Segundo Alice, na disciplina Literatura Infanto-Juvenil (atualmente nomeada como Literatura Infantil e Juvenil) foram realizadas atividades de análise do livro didático e de obras literárias para crianças. Em uma dessas análises, livros direcionados a esse público com a finalidade de discutir sobre o racismo, na tentativa de adequar-se à Lei 10.369, foi possível, segundo ela, perceber que havia equívocos na abordagem presente nas obras:

ALICE: Eu peguei uma optativa de literatura, professora X4 **discutia muito literatura infantil e literatura negra. Então levava, por exemplo, os livros infantis que discutiam identidade étnico-racial para gente desconstruir estereótipos**, então ‘Menina Bonita do laço de fita’ a menina toda era erotizada no livro, ‘O cabelo de Lelê’ a gente discutiu também. A gente discutiu isso nas aulas de literatura infanto-

²⁴ Lei 11465 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://cutt.ly/eQ0LHJf>.

juvenil, a gente viu que essas obras feitas para crianças, na tentativa de integrar a legislação, para trazer as questões de identidade étnico-raciais, só que também produziam estereótipos.

É possível constatar que não basta elencar obras que tratam sobre racismo, questões de gêneros e tantos outros temas que compõe a diversidade se não for construída uma crítica que favoreça o devido tratamento às temáticas propostas, e isso só é possível a partir de uma postura docente crítica. Para isso, o trabalho dos professores formadores tem importância significativa. Segundo a professora Alice, a condução da professora fez toda a diferença, pois ampliou a percepção a respeito de uma abordagem que precisa, antes de tudo, ter criticidade do professor. Ainda conforme a condução da disciplina, Tereza, professora formadora, afirma que tematiza a diversidade cultural nas aulas de Literatura no ProfLetras:

TEREZA: Nas minhas aulas de literatura, **a partir da seleção de textos que eu trago. Então, por exemplo, eu trago autores canônicos, autores não canônicos, eu trago poesia clássica, poesia dita marginal, trabalho com filmes, com cenas de novela.** São gêneros que não estão, necessariamente, nas ementas das disciplinas Ensino de Literatura e Leitura do texto literário, não indicam quais textos literários que a gente vai trabalhar, só os teóricos.

Entretanto, na visão dos professores entrevistados, não há uma proposta explícita sobre a diversidade cultural no currículo documentado do ProfLetras, somente a abordagem dos professores formadores pode evidenciar a relação de ensino de língua na perspectiva dessa temática, pois, segundo Dandara, professora formadora:

DANDARA: NÃO HÁ! Diretamente, dentro do currículo, NÃO HÁ. Na minha visão, as ementas do currículo Nacional do ProfLetras elas são ainda bastante tradicionais, não sei se tradicional é o termo, mas **elas estão pensadas ainda para o ensino de língua portuguesa sem considerar a diversidade**, em especial quando a gente está falando da diversidade nacional e regional. Então quando você pensa por exemplo **Gramática Variação e Ensino**, não há absolutamente nada nessa ementa e nem nas referências bibliográficas que vão orientar um docente **que não tenha trânsito com essa temática se aproximando dessa temática.** Então ainda que eu veja que tenha o livro de preconceito linguístico de Marcos Bagno, mas ainda não é esse o material que nos habilitaria a pensar essa diversidade. Não pelo fato de ser essa minha base porque eu fiz Sociologia e Política, para mim é **inconcebível você pensar numa sala de aula dentro de uma escola sem olhar os sujeitos que estão colocados ali**, então quando eu vou pensar em gramática – **quem fala essa gramática? Que identidade expressa essa gramática? Para quê? Para quem?** Então, quando eu comecei aqui no ProfLetras, eu estou desde o início, eu vi que alguns

professores estavam na temática **porque está dentro da sua formação**, como professor X5.

Os questionamentos – **quem fala essa gramática? Que identidade expressa essa gramática? Para quê? Para quem?** – postos pela professora Dandara são provocações necessárias, pertinentes à medida em que se pensa o ensino de língua e as questões de identidade, pois a diversidade cultural precisa ser pensada a partir de um conjunto, composta por identidades e cada identidade tem na e a partir da língua, a sua forma de existir no mundo.

Para Ana Luz, coordenadora do programa, a diversidade cultural está contemplada no ProfLetras no currículo não documentado:

ANA LUZ: Eu posso afirmar que a diversidade mora nesse currículo, esse currículo, que não necessariamente é o currículo oficial, o que tá lá engessado em uma ementa, ela mora em tudo que emerge, aquilo que não está no script. Por mais que o ProfLetras seja um programa nacional, o currículo igual, **os professores são diferentes um dos outros e os estudantes também, eles trazem sua realidade para a sala de aula.** Então, esses professores eles são pesquisadores de temas diversos, e **eles dialogam com aquele componente curricular trazendo à luz aqueles temas que eles estudam também.** Por exemplo, sou professora da Literatura Infantil e Juvenil, sou também uma contadora de histórias, eu faço um trabalho voltado para a literatura oral, que é muito forte nesse componente, diferente, talvez, de uma outra pessoa que é da Literatura Infantil e Juvenil vai puxar mais para outra questão. **Eu faço de uma forma que talvez em outros pontos do país façam de uma outra forma, eu acredito que os saberes docentes dos professores contam muito, eles trazem esses saberes para tocar os planos de cursos, as ementas das disciplinas e aí a diversidade vai aflorar.**

Esta observação da professora Ana Luz evidencia as implicações do currículo oculto (SILVA, 2000; MOREIRA, 1997), ou seja, aquilo que não está posto, documentado, mas que está nas entrelinhas, no cotidiano das práticas sociais dos indivíduos nos espaços de formação. E por não estar posto, não está dito, esse currículo tende a ser “lido” de formas distintas. Na fala da professora Ana Luz, ela relatou ainda a experiência com uma orientanda cuja proposta temática tinha relação com a oralidade, escolheu trabalhar com o gênero textual contos de tradição, escolhendo um conto afro-brasileiro para o seu projeto de intervenção, alinhado às orientações da BNCC no campo das Artes. Segundo Ana Luz, sua orientanda teria observado a ausência de debater sobre identidades negras, ao mesmo tempo em que percebia fragilidades na organização das ideias nas produções de texto.

ANA LUZ: Ela vê que os meninos têm dificuldade de organizar o pensamento, têm dificuldade para se posicionar e ela faz um diagnóstico que levanta uma série de questões, mas o mote é esse: eu quero que os meninos avancem nessa esfera da oralidade e vem nesse campo artístico cultural e aí ela escolhe uma obra do Reginaldo Prandi, *Aimó*, que é a história de uma menina que morre e vai para o orum, esquece quem é, e precisa voltar para o Aiê ela faz isso pelas mãos das yabás²⁵. E para isso X7 pega os contos de tradição das yabás e narra para os meninos e ela fomenta essa contação de história **e para isso ela busca contadores de histórias negros e ela convida muita gente também ligada ao movimento negro para fazer palestras com a moçada sobre esse universo.**

Segundo Ana Luz, o ProfLetras promove a diversidade pela incorporação das práticas culturais dos próprios indivíduos vinculados ao programa.

ANA LUZ: A gente garante uma unidade, que é um programa em rede, mas também a gente não abre mão da diversidade. Então, aqui a gente tem muito trabalho de cordel a gente tem muito trabalho na área das cantorias dos aboios, das coisas **que são típicas da nossa região** do sertão de Feira de Santana, mas você vai encontrar em Minas Gerais outras coisas, outros gêneros trabalhados. **Então a ementa serve para nos manter de mãos dadas porque somos um programa em rede, mas a diversidade a todo momento naturalmente ela acontece, não tem como segurar a diversidade, é como se fosse as águas, não se contém as águas,** a diversidade vai escoar, não tem jeito e **isso é saudável, é bom para o programa, é bom para os professores.**

Essa metáfora – a diversidade como as águas que não são, e nem devem, ser contidas – usada por Ana Luz é fortemente representativa para a definição de diversidade cultural. A água é um elemento fundamental à existência dos seres vivos, está presente em diferentes espaços e em diferentes formas. É importante ressaltar ainda que a diversidade cultural não é apenas uma temática dada como perspectiva na formação docente no ProfLetras, mas também pensar como esses professores compõem a diversidade no programa, por meio de sua cultura e das culturas dos alunos com os quais desenvolvem o projeto de intervenção. Obviamente, os professores formadores do programa precisam ser sensíveis a isso também:

DANDARA: Aos poucos, acho que a gente foi, inclusive **olhar quem são os ingressantes do nosso mestrado profissional.** Eu não estou em Santa Catarina, quando eu penso numa sala mais homogênea eu penso Sul, Santa Catarina, por exemplo, com mais brancos, e pensa em Salvador com a sala mais negra. Então tem essas polaridades, nós temos

²⁵ No Candomblé, Orum, Aiê e Yabá, significam, “ceu”, “terra” e “mãe”.

que pensar numa questão nacional estamos falando de racismo estrutural racismo institucional, de uma questão que estrutura a vida de todas as pessoas neste país, então eu acho que falta [a abordagem sobre a diversidade cultural no currículo formal].

Ainda sobre a composição curricular do ProfLetras, Maria faz uma observação importante sobre a contribuição de uma das disciplinas do currículo do mestrado. Segundo ela, além da disciplina, os encontros, palestras e eventos promovidos pelo professor da disciplina somada à discussão que favoreceram a escolha do tema para desenvolver seu projeto de intervenção na sua sala de aula. Maria desenvolveu seu projeto voltado para gêneros textuais orais, especialmente o repente.

MARIA: Teve uma disciplina optativa, tivemos também muitos encontros e alguns professores palestrantes que vinham trabalhar com a gente sobre isso, sobre cultura, multiletramentos, **então a diversidade foi trabalhada também em forma de palestras**. Eu tive uma disciplina, não me recordo o nome, mas era uma disciplina justamente voltada para a oralidade, **a turma toda optou por pegar disciplina, vários colegas que estavam conversando sobre isso** [oralidade], então nessa disciplina eu peguei uma base bem grande **para sustentar o meu projeto**, foi o que me deu aquele gás, e daí em diante eu vi que eu estava no caminho certo. O gênero oral não é, às vezes, bem visto e justamente um gênero que é de uma comunidade, vamos dizer assim, não são pessoas letradas, são pessoas que têm o conhecimento, **é um conhecimento de mundo**, mas às vezes não é uma pessoa que tem escolaridade. Geralmente, nossos repentistas, uma boa parte daqui na minha comunidade, também são pessoas da zona rural. **Então, com essa disciplina, eu vi que, realmente, eu poderia sustentar o meu trabalho dentro de uma academia e que teria visibilidade**.

A disciplina a qual Maria se refere é Prática de Oralidade e Ensino que, antes da atualização curricular, era nomeada “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas” e dividida em duas partes, uma dedicada aos anos do 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º, como visto na Quando 5, do capítulo anterior. Segundo Maria, toda a turma foi matriculada nessa disciplina em função da relevância temática, vale destacar que a oralidade é uma das manifestações da língua que tende a ficar em segundo plano quando o assunto é ensino de língua, isso é, fruto da relação dicotômica escrita x fala.

Além disso, o ProfLetras é visto pelos professores como um mestrado que abre espaço para a diversidade no que tange à escolha dos gêneros textuais. Isso se mostrou mais presente nas falas das professoras do ProfLetras da UEFS em diferentes momentos das entrevistas. Na

pergunta sobre o currículo do programa, na condição de mestrado profissional em rede, ter ou não uma abertura para contemplar a diversidade cultural, foi pontuado o seguinte:

TEREZA: O ProfLetras tem perseguido com êxito esse objetivo, você pode observar **os nossos projetos, você vai ter uma variedade de textos sendo trabalhados, a gente tem uma prevalência nos nossos projetos a partir de sequências didáticas e nos variados gêneros textuais e nesses variados gêneros textuais, a gente tem uma gama de possibilidades.** A gente teve aluno que trabalhou cinema, aluno que trabalhou com meme, com cordel, conto tradicional, com conto de fada. Enfim, **é possível, sobretudo na nossa área, através da seleção dos textos, dos temas discutidos trazer essa diversidade, eu acho que ela tem acontecido.**

ANA LUZ: A gente tem aqui professores que estudam a biografia de [...], e a partir disso eles vão trabalhar o gênero biografia com a meninada deles e eles conhecem muita biografia de **autores daquele lugar**, o programa de literatura da gente é Literatura e Diversidade, então **a gente olha muito para o lugar, a gente olha muito para nossa região, nossos poetas, para a literatura que se produz aqui no, nosso entorno.** Então, **o ProfLetras ele não foge à regra, ele olha também quando os projetos são de literatura olham para os poetas do lugar, os escritores, os literatas do lugar e o grande salto é que eles levam isso para sala de aula, não fica só na mão do pesquisador** e, assim, eles ficam sabendo que são os poetas do lugar. Eu tenho trabalhos aqui com cordelistas, eu tenho na literatura o trabalho com os cordelistas e a articulação na sala de aula. **Acho que o ProfLetras complementa.**

MARIA: Eu acho que o ProfLetras é um programa que as disciplinas têm abertura para você trabalhar, encaixar isso. É um currículo único, mas é um currículo aberto, mesmo porque é um **currículo voltado para as linguagens**, então como é das linguagens, acaba todo mundo se encontrando, porque já tem essa diversidade mesmo dentro do programa. **E como nós fazemos sequência didática**, mais ainda porque aí nós temos, com base na teoria, realmente o que é que vai me dá a sustentação para falar sobre isso.

Assim, para os professores, o currículo do ProfLetras tem espaço para discussões de temáticas pautadas no reconhecimento da valorização a partir da abordagem dos professores. Isso tende a ocorrer com maior abertura em determinadas disciplinas, no geral, as optativas – como Alfabetização e Letramento; Gramática, Variação e Ensino; Literatura e Ensino; e Prática de Oralidade que foram mencionadas pelos professores como componentes curriculares nos quais havia uma certa abertura para o tratamento da diversidade cultural. E Fonética e Fonologia foi apontada como a que mais se distancia também das propostas temáticas dos projetos de intervenção, além de ser a disciplina com menor abertura para explorar os gêneros textuais em

diferentes dimensões, não só linguística, como também política e social, perspectiva que dialoga com a concepção sociointeracionista de língua, do ProfLetras.

5.3 A formação no ProfLetras, segundo os professores participantes

Em minha primeira pesquisa sobre o ProfLetras, desenvolvida no curso de especialização em Linguística e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa da UEFS (SANTOS, V, 2018), os professores participantes ressaltaram a contribuição do programa na atuação docente – no tratamento dado aos gêneros textuais, na revisitação do conceito de língua, na visão do ensino, na ampliação do olhar pedagógico, todos esses fatores se mostram comuns aos professores que passam pelo mestrado profissional e passam a construir suas vivências profissionais agora de um ângulo diferenciado. Isso evidencia a relevância do ProfLetras, em uma perspectiva ampla – quando pensamos a nível nacional –; e específica – quando olhamos para o profissional docente, quem cursa o ProfLetras dificilmente se limitará a questionar, a problematizar questões sobre ensinar língua, dificilmente será isento de um olhar para o universo que é a sala de aula sem mesmo inquietar-se com as demandas próprias da realidade da sala de aula.

Por isso, os objetivos do ProfLetras convergem para um perfil profissional que atenda às demandas do ensino de português na educação básica e que, para isso, esteja atento às demandas da sociedade contemporânea, demandas essas que vão além de meramente formar um estudante para responder provas de vestibular e do Enem. Tem se tornado comum uma necessidade ávida pela aprovação em provas, o aluno saber distinguir e produzir diferentes gêneros textuais é um objetivo secundário quando pensamos num contexto escolar atual – o objetivo é passar na prova e obter nota. Felizmente, as discussões acerca da importância do texto como objeto de ensino de língua, iniciadas desde a criação dos PCN, têm mostrado novos horizontes. A existência do ProfLetras, de certo modo, faz parte desse horizonte.

Nesse sentido, na condição de mestrado profissional – que conjuga as experiências profissionais e a formação teórico-prática – o objetivo do ProfLetras, na visão dos coordenadores e das professoras formadoras, é formar professores cujo perfil atenda aos seguintes princípios:

LUCAS: Um professor **atenado com a realidade do aluno**, tenha uma **concepção do que é ensinar, voltado para a criticidade**, que tenha concepção de que **o objeto de ensino é o texto**, o gênero [textual],

que tenha uma **visão compreensiva do processo de ensino-aprendizagem** e que **saiba trabalhar com a diversidade**.

Segundo o coordenador Lucas, os memoriais produzidos pelos professores cursistas evidenciam esse perfil docente, não só pelas temáticas abordadas, como pela postura docente em relação à visão de ensino, de língua e o comprometimento em empenhar a experiência formativa, construída ao longo do curso, no campo de atuação pedagógica. Como podemos ver na fala das professoras formadoras e coordenadores:

LUCAS: Levando em conta o produto, que é o memorial, que **a gente vê as reflexões, a gente percebe que algumas estruturas são balanceadas** e o aluno sai, em alguma medida, diferenciado.

TEREZA: Eu acho um papel de extrema relevância. Eu tenho acompanhado a aplicação de projetos através dos meus orientandos e de outros alunos e os resultados são de encher os olhos. **A gente consegue ver mudanças, mudanças nos resultados com os alunos, mudanças na postura dos professores**, eles fazem muitos testemunhos de como eles mudaram as aulas deles depois do ProfLetras.

DANDARA: Nacionalmente falando, o ProfLetras hoje, nessa atual conjuntura, acaba ganhando uma importância grande, porque não há investimento em formação de professores nos últimos dois desgovernos.

Para a coordenadora professora Ana Luz, o ProfLetras tem um papel importante, além de instigar, mobilizar interesses de outros professores, resultando, segundo ela, em uma revolução dentro da escola:

ANA LUZ: O ProfLetras dificilmente vai ter uma dissertação que vai ficar na estante, tem um efeito prático. Você vê um avanço na intervenção, a princípio na sala de aula de alguém, **mas logo em seguida, um avanço na escola daquele sujeito. Depois do ProfLetras, dificilmente ele se conforma e volta ter uma prática mais tradicional como ele fazia antes**, boa parte deles vem com discurso ‘Eu estava cansado de fazer a mesma coisa, eu queria fazer uma coisa diferente, eu penso que o ProfLetras vai me dar isso’. **E depois que eles passam e fazem intervenção, a prática deles fica mais lúdica, esse olhar pesquisador aguça** e eles não conseguem mais fazer de outro jeito que não seja esse, mais próximo das práticas didáticas de intervenção, de olhar o diagnóstico para ver como esse aluno está, o que pode fazer para ele avançar nas práticas com gêneros textuais, com as oficinas de produção, **eles abrem os olhos eles ficam atentos com essas questões**, e, a partir disso, eles vão modificando a prática deles e fazendo outros sentir o desejo. **A gente, por exemplo, recebe um professor de uma escola, no ano seguinte vem mais dois**

daquela mesma escola e aí a gente tem uma escola com cinco, seis professores que passaram no ProfLetras. É uma revolução dentro daquela escola, e não é só nas práticas de língua portuguesa, porque vai chegando nos outros professores das outras áreas também. **Então, a escola também participa do processo bonito de transformação.**

Podemos observar que o ProfLetras tem uma repercussão transformadora não só na prática pedagógica de cada professor cursista, sua repercussão alcança os alunos que têm esses professores, e só por isso já seria um feito significativo, mas vai além, toda a escola pode ser mobilizada pelo incentivo à formação continuada, e professores que podem investir em sua formação na qualidade e no nível que propõe o ProfLetras, a revolução que Freire nos sugere, acontece – aquela revolução que ocorre no interior de uma sala de aula, no interior de uma escola, e daí, ganha o mundo e o mundo é transformado pela educação a partir de pequenas revoluções. O ProfLetras atende professores de escolas públicas, cada aluno que recebe um professor com uma visão ampliada sobre suas práticas pedagógicas, que seja sensível à diversidade de culturas existentes na sala de aula, que entenda a língua em sua perspectiva sociointeracionista e cultural, uma visão que permita o professor entender que por meio desta própria língua, seus alunos constroem sua leitura de mundo.

De modo geral, a particularidade dos mestrados profissionais contribui para a formação de um profissional mais reflexivo e atento à própria prática. Contudo, desde a década de 90, quando surgiu essa modalidade na pós-graduação no Brasil, o mestrado profissional não foi bem visto. Segundo Menandro (2010), muitos temeram que essa modalidade ameaçasse a redução no nível de exigências na implantação de cursos de pós-graduação. Essa compreensão reduzida sobre os MP pode ser vista no cotidiano, na rotina de atividades administrativas que vão desde a disponibilidade de uma sala fixa e equipamentos, até a postura dos próprios professores. Segundo o professor Lucas e a professora Maria:

LUCAS: Você tem que brigar. ‘Ah, mas você tá só no ProfLetras?’ Mas você tem que produzir. Agora, sinceramente, Viviane, eu acho assim... os próprios colegas do ProfLetras têm o discurso, mas não têm a prática. Você vê a pessoa trabalhando no acadêmico como trabalha – isso na orientação, na responsabilidade com a reunião, você olha lá no acadêmico e vê tudo diferente – o engajamento, o tipo de pessoa que traz para a defesa... Não estou generalizando, mas só pra fortalecer o quanto o ProfLetras realmente é visto como algo menor. **Mas é ele que vai modificar alguma coisa,** o acadêmico não modifica [com relação a atenção dada à prática docente].

MARIA: As pessoas têm um olhar muito preconceituoso em relação ao mestrado profissional, acham que o mestrado legal é o acadêmico, às vezes acham que a gente que faz o mestrado profissional tem uma

bagagem menor, mas isso a gente sentia também na faculdade porque nós não tínhamos nenhum local para o ProfLetras, cada um tinha sua sala, e o mestrado profissional, não. A gente observa também nas pessoas de fora, acham que o mestrado profissional qualquer um pode fazer, e não é assim. **Não é só para você ter o título de mestre, não só para ter ascensão profissional de salário, é algo que eu vou pegar realmente e trabalhar com meu aluno, pensar no meu aluno.**

Além disso, há uma ideia associada ao fato de o mestrado acadêmico focar em pesquisa, enquanto que o mestrado profissional, concentra-se na prática. Entretanto, essa visão vem sendo superada pelos mestrados profissionais cuja produção científica, especialmente no campo da Educação, vem sendo significativa em todo o país, e o ProfLetras é um exemplo convincente disso. Como podemos ver nas falas dos professores:

ANA LUZ: Se existe uma maneira boa **de se pensar a formação de professores, eu penso que os mestrados profissionais conseguem dar conta disso. O ProfeLetras mexe com a reflexão desse sujeito**, esse sujeito tem que pensar sobre a prática dele e ele que tem que encontrar uma forma de fazer intervenção para que aquelas inquietações da sala de aula dele mude e ele possa alcançar alguns alunos deles. Então, eu penso que **os mestrados profissionais têm essa capacidade** e isso vira material que inspira outros professores que estejam ou não no programa, e inspira essas pessoas a fazerem diferente também.

DANDARA: Está colocado essa relação de prestígio, essa hierarquização, mas eu acho que com o tempo isso vem sendo quebrado. Eu, em especial, sou apaixonadíssima pelo ProfLetras, até agora tenho a opção de ficar no ProfLetras, eu acho que é como uma obrigação nossa, **olhar para escola básica**, eu aprendo muito com as minhas colegas e os meus colegas porque eles estão todos os dias na sala de aula vivenciando toda a burocracia, todas as questões graves gravíssimas de relacionamento com a comunidade e todo esse cenário atual.

TEREZA: Eles **começam a enxergar a sua sala de aula como objeto de pesquisa**. Como eu ajo diante de determinado problema? Como eu posso fazer para melhorar isso? Isso funciona ou não funciona? Eu acho que passa por uma questão de um planejamento mais organizado.

O ProfLetras, como todo mestrado profissional, confere à experiência o ponto de partida para a expansão e valorização profissional. Esse princípio dialoga com uma perspectiva de formação baseada no etnocurrículo que, segundo o Macedo (2015, p. 23), refere-se à “metaformação exercida pelos formandos, como estes refletem de forma crítica seus processos de aprendizagem e os caminhos pelos quais constroem esses processos”. De acordo com o autor,

um etnocurrículo privilegia o local do currículo e sua relação com os autores envolvidos na dinâmica curricular. Tal feito, o ProfLetras evidencia o diálogo da pesquisa, da prática, das vivências dentro e fora de aula, e nesse entrelaces, o processo formativo se constitui.

Nesse sentido, para Nóvoa (1995), a formação não se constrói pela acumulação de cursos ou de técnicas, mas do trabalho reflexividade crítica e por isso, as vivências profissionais devem ser reconhecidas como fator importante da formação docente. Nesse processo, a prática pesquisa se constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento do olhar observador e crítico dos professores.

Quando os professores cursistas olham para seus contextos de atuação, levantam questionamentos, identificam problemas a partir das inquietações no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, a partir disso, elaboram seus projetos de intervenção dentro de uma realidade contextualizada, a pesquisa acontece e acontece a serviço de uma demanda prática, presente no cotidiano docente. Então, na condição de mestrado profissional, o ProfLetras fragiliza essa ideia, há todo um processo investigativo que parte de um projeto cujo objetivo é entender e propor soluções para um determinado problema. Além disso, conforme afirma a professora Dandara,

DANDARA: O ProfLetras é uma política pública importante porque uma política pública é uma conquista, porque é voltada para professoras e professores, em especial, da Educação Básica, eu acho que coloca esses professores em uma outra perspectiva, amplia a visão. Eu acho que ele é importante porque ele é uma possibilidade desse professor fazer o diálogo entre o chão da escola e as novas orientações, as novas epistemes. É extremamente importante. É uma política, se você for pensar na pós-graduação, é uma pós-graduação aplicada, vamos dizer assim “diferente” – entre aspas – do acadêmico, eu não gosto muito dessa separação, mas **ele tá voltado para pensar educação básica, para pensar o ensino e isso é extremamente importante.**

Essa constatação dos professores participantes abre espaço para questionarmos sobre o processo seletivo – que seleciona os melhores candidatos, melhores conforme a prova aplicada que, em certo ponto, mede o conhecimento dos professores candidatos. Se o ProfLetras visa ampliar a formação de professores de língua portuguesa, talvez o processo seletivo deveria seguir critérios que dialogassem, sim, com as demandas das escolas, mas também com demandas pedagógicas dos próprios docentes, isso implicaria também maior participação das instituições onde estão situadas as unidades do ProfLetras. Segundo a professora Dandara:

DANDARA: Eu acho que **seria importante que as instituições tivessem autonomia para fazer o processo seletivo, que é o nosso grande desejo, porque a gente recebe os professores sem ter tido contato com a seleção e aí seria ótimo se a gente não precisasse usar essa palavra "seleção", "selecionar os melhores", a gente poderia pensar em critérios que não fossem meritocráticos.** Então, se nós estamos dentro de uma universidade que tem cotas, por exemplo, então como é que a gente pensa o ProfLetras dentro desse cenário enfrentando? Porque o ProfLetras é um programa de enfrentamento político.

Ao afirmar que o “ProfLetras é um programa de enfrentamento político”, a professora Dandara põe em cena o papel do programa não como mero curso de mestrado, mas entoa a função social da existência do programa em um contexto educacional, político e cultural que merece tal posicionamento.

5.4 ProfLetras: a concepção de língua e a diversidade cultural no fazer docente

A concepção de língua é base que deve orientar toda prática docente de um professor de língua. Para pensar, especificamente, na língua portuguesa e suas implicações históricas e sociais é preciso pensá-la além da perspectiva escolar, de modo que essa língua seja um meio pelo qual os alunos possam afirmar suas identidades e, a partir disso, exercer suas práticas sociais nas mais diversas manifestações da linguagem. Por isso, a concepção de língua é um princípio, é a base, é o aporte que deve ser pensando em todo percurso formativo docente para que essa orientação construa um ensino de língua emancipatório e não predatório, preso às hegemonias.

A partir da análise documental na qual foi analisado o currículo do ProfLetras, os documentos analisados – as ementas e o projeto de implementação, apontaram para uma concepção de língua na perspectiva sociointeracionista, de base bakhtiniana, concepção também vista pelas professoras formadoras Dandara e Tereza, e pelo coordenador Lucas, quando questionados sobre **qual concepção de língua orienta o currículo do ProfLetras.** Para a coordenadora Ana Luz, essa concepção está relacionada com a cultura:

ANA LUZ: Essa concepção de enxergar que a **língua é viva** que a **língua não é aquilo que está estanque nos textos**, no que a gente vê de gramática, **é perceber que para a lugares diferentes do Brasil**, ela se manifesta de formas diferentes, dependendo do contexto social do sujeito.

Essa concepção apontada na matriz curricular do ProfLetras (cf.: capítulo 5) e apresentada na fala das professoras formadoras e dos coordenadores dialoga com a compreensão de língua das professoras que cursaram o programa. Segundo elas:

MARIA: Língua é o **conjunto de tudo que a gente usa da nossa linguagem**. Não é apenas como a língua é falada e escrita, ela não é só sinais, ela não é apenas palavras, ela é o conjunto. **É o conjunto de tudo que a gente faz da linguagem**, língua é o que nos faz estar aqui, a nossa vida é pautada na questão da língua.

ALICE: Língua enquanto cultura, língua com aquilo em movimento, aquilo que é vivo, que precisa atualizar o tempo todo, se adequar ao contexto, aquilo que tem a ver com **prática social**, tudo que a gente discute – letramento nos **projetos de intervenção** que leva em consideração o letramento, não alfabetização, mas o letramento como prática social, **isso é muito forte no ProfLetras**.

Para a professora Maria, língua é o conjunto de tudo que a gente **faz e usa** da linguagem. Fazer e usar nos remete à prática, à ação, termos que vão de encontro à ideia de algo estático, imóvel, estanque. Ideia que se aproxima da visão da professora Alice, segundo a qual a língua é **movimento**, está relacionada à **prática social**, língua como **cultura**.

Levando em consideração tais concepções, certamente, essas compreensões permitem uma certa abertura para que as professoras Maria e Alice possam ter uma visão mais ampla do que é ensinar língua, uma língua que é usada, muitas vezes, para segregar, para silenciar, mas que também é, e deve, ser usada como instrumento político na defesa dos direitos sociais. E o ensino de língua não deve estar limitado ao ensino de regras gramaticais, distante de seu papel engajador, porque o ensino do qual falamos aqui acontece na escola, mas a língua, não. Vejamos o que diz a professora Maria:

MARIA: Para mim, ensinar língua vem justamente de pensar primeiro no está aqui no meu lugar para ensinar a língua, **eu tenho que buscar a vivência de onde a gente está, eu não posso pensar ensinar língua simplesmente chegar para os meus alunos explicando o que é substantivo e adjetivo, eu tenho que mostrar para eles que o contexto de nossa vida está envolvido em uma língua**.

A língua acontece dentro e fora da escola, o professor que tem uma visão ampla de concepção de língua confere o espaço não só para ensinar os alunos, mas para ouvi-los também e uma vez ouvindo-os, o diálogo acontece. Língua não é língua sem diálogo, língua não é língua sem cultura, cada falante carrega em si conjunto de experiências e todas elas são fruto da interação pela linguagem e as aulas de português não podem ser desprezadas deste fato.

Para Alice, o ProfLetras não só ampliou sua visão sobre língua e ensino, como também desconstruiu antigas percepções.

ALICE: Eu me desconstruí totalmente no ProfLetras. **Eu achava que eu ia lá atestar os meus conhecimentos da graduação.** Mentira, você desconstrói tudo o que aprendeu. E de que forma? Batendo a questão do social, as questões de gêneros, as questões étnico-raciais, a discussão do livro didático, da análise dos textos dos livros respeito à diversidade... Isso foi muito! Não era uma aula, sabe? Era um curso!

Conseqüentemente, a compreensão de língua reflete na escolha dos temas, dos gêneros textuais e na abordagem dos projetos de intervenção dos professores cursistas. Por parte dos professores formadores, há todo um processo de instigar esses professores a olharem e identificarem as necessidades da sala de aula.

DANDARA: Eu faço isso, provocando: olhe para a sua sala de aula que está na sua sala de aula. Porque uma das primeiras coisas que eu pergunto é: quem é você? Quem é o seu aluno? Qual é o seu território? Pronto, aí vem a gente vai crescendo em cima disso porque eles vêm com alguns projetos que, às vezes, são projetos puros, mas onde está essa língua? **Aí o professor vai descobrir que nunca olhou para aquele território.** Mas para gente saber, você pergunta para o sujeito: que **território você pisa? Como esse território te constitui? Como você constitui o território?** Então, a partir do momento em que eles começam a se olhar, a sala de aula e olhar a si mesmo, começa essa imersão.

A partir desse processo de reflexão, somado ao contínuo formativo do curso, os professores cursistas elaboram um projeto de intervenção. As professoras cursistas participantes deste estudo desenvolveram seus trabalhos levando em consideração seus contextos culturais de atuação. A professora Alice leciona para mais de 200 alunos distribuídos em cinco turmas de uma escola periférica na região metropolitana de Salvador. Segundo ela, a maior parte dos alunos é negra, adolescentes que apresentam problemas familiares, questões delicadas que ressoam na sala de aula, como abusos sexuais, *bullying*, racismo e homofobia. Sua proposta inicial de trabalho seria, para o 8º ano, sobre o uso de Facebook pensando no uso das tecnologias, mas além da escola não dispor de equipamentos básicos – sala de informática, internet, celular –, havia outras demandas identificadas por Alice ao longo das aulas. Então, ela teve como proposta a escrita de diários literários, nos quais ela identificou demandas de outra ordem que mereciam mais atenção. Então, focou seu projeto de intervenção para trabalhar esses temas que promovem a segregação dentro e fora da sala de aula.

ALICE: Eu via crescendo [casos de] **automutilação na escola**, as meninas discutindo por que uma **não alisava o cabelo**, a outra por que alisava, **desrespeito, intolerância**. E aquelas alunas que eram as rejeitadas que eram as que sofriam *bullying* e eu vi que havia uma **necessidade de intervenção**, mas que não era de ordem linguística, **era de ordem social, cultural** e eu entendi que podia intervir nesse sentido, mas fazendo com que eles percebessem que eles não eram tão diferentes, eles eram muito parecidos entre eles para que surgisse a ideia da igualdade. E o meu lugar de conforto, dentro de Letras, é a Literatura. Eu pensei em fazer algo dentro da literatura para discutir temas de questões de gênero e questões étnico-raciais. Então, a gente lia os livros, fazia uma roda de leitura e eles escreviam diários, mas deixou de ser um diário de leitura e passou a ser um diário pessoal, tinha relato de **bullying, racismo, de abuso**. **E aí entendi que tinha uma demanda diferente da que eu estava propondo, eles queriam falar de si, e eles falam do que dói**, do que estava incomodando, aquilo já estava em ebulição.

Ao longo das aulas, Alice também explorou outros gêneros textuais:

ALICE: Eu comecei a criar as oficinas com esses temas, eu usava os gêneros que estavam trabalhando na unidade, eu trabalhei **propaganda que fala sobre pertencimento, igualdade e diversidade**; trabalhei com **contos e narrativas curtas**; **vídeos da Unicef trazendo as questões das crianças sírias que vieram para o Brasil**, refugiados; trabalhei com **textos da Literatura**. Os meninos iam conduzindo, eles faziam perguntas, e eles compraram muito a minha ideia, sabe? Veio um 8º ano assim com muito *bullying*, eles não se gostavam, mas eu consegui fazer tanta coisa com eles. Eu consegui fazer uma vaquinha para levar ao cinema para assistir “Extraordinário”, foram todos os 45 alunos, ninguém pagou um centavo, fiz vaquinha na internet, colegas, professores meus, todo mundo contribuiu, discutimos “Extraordinário” em sala, o filme fala sobre *bullying*, discuti com eles. Apresentei para eles uma série de TV que é de psicologia, **que fala sobre aceitação, de gordofobia, racismo**. Então, todos os temas que eles apresentaram nos diários eu tentei fazer que todo mundo fosse contemplado.

Todos esses temas são delicados para serem abordados, mas com um foco pedagógico e uma postura observadora e de escuta sensível por parte da professora fazem a diferença. Como discutir sobre homofobia quando há um aluno que sofre com assédio homofóbico na escola, mas não pode se defender por que isso implicaria assumir-se gay, mas, ao mesmo tempo, sofreria ainda a rejeição da família por conta da restrição religiosa? Como falar sobre abuso sexual diante de um caso ocorrido na escola? E o que essas questões, esses conflitos têm a ver com o ensino de língua portuguesa?

Vale ressaltar que os professores não podem assumir uma demanda que não lhes compete em termos de especialidade profissional, um professor, por exemplo, não vai desempenhar o papel de um psicólogo na vida de pessoas marcadas por fatos que precisariam de um acompanhamento específico dessa ordem. Porém, uma vez identificados os conflitos que perpassam seu contexto de ensino, o professor de língua portuguesa pode se valer daquilo que lhe cabe – propor debates, atividades interativas, conduzir discussões que promovam a reflexão autônoma dos estudantes, é uma forma de despertar para o não silenciamento. Reside aí o ensino da língua vista por outra perspectiva, mesmo estrutural e mais vinculada com a subjetividade e sociocultura. “alfabetizar-se é poder escrever a própria história” na perspectiva freireana e, nesse sentido, escrever a própria história é uma demanda de ensino da língua. Isso é possível por meio de atividades pedagógicas que explorem a capacidade argumentativa, interpretativa dos alunos, e o instrumento que permite isso e a seleção e trabalho com o texto.

Segundo a professora Alice, “trabalhar com questões de gênero, questões étnico-raciais, questões que são urgentes, é trabalhar com a dor, você trabalha com a dor do outro, por isso que é urgente, porque tem que ser dito, tem que ser falado, tem que ser contado.” e, de fato, por essa razão, o trabalho docente precisa ser abordado, dentro do que lhe compete, de forma que o ensino encontre eco na vida dos estudantes e, para isso, essas questões devem ser postas.

Ao relatar uma das atividades das oficinas, a professora Alice comenta algumas das experiências exitosas no seu trabalho:

ALICE: Eles tinham que produzir textos a cada oficina. Eu comprei umas telas, umas tintas e eles tinham que produzir um ao outro, ele tinha que produzir o que enxergasse no outro, então eu falava de Bruno no meu diário e eles tinham que representar Bruno, ‘quem era Bruno para mim?’, e os desenhos, as telas..., uma menina desenhou uma flor negra, ‘você já viu uma rosa negra?’. Pois, os alunos desenharam uma rosa negra. Essa menina, de que eu falei, ela é uma artista fantástica, ela desenhou o colega, era tão lindo...não tinha quem olhasse e não chorasse. **Eles escrevem, eles dizem, quanto mais dores têm, mais eles têm a dizer.** Foi incrível.

O que parece uma simples atividade, representa um exercício de alteridade, de empatia pela linguagem, de exercer o olhar para o outro, porque a língua é o encontro do eu com o outro (BAKHTIN, 1992; MENDES, 2010). A professora viu na atividade de reprodução artística do aluno possibilidades para tratar dos temas emergentes daquele contexto. Podemos perceber que o ensino de língua não se reduz ao mero “passar conteúdo”, se pensarmos na função da escola como instituição social, veremos como atividades pedagógicas como essas relatadas por Alice podem fazer a diferença na formação de um cidadão que melhor atenda aos princípios de

respeito, solidariedade e cidadania e que consegue se apropriar da língua e das outras linguagens para entender a si mesmo e o mundo.

A professora Maria, por sua vez, desenvolveu seu tema em torno da cultura local, focando nos gêneros textuais orais típicos da região para o projeto interventivo. Como gênero textual, escolheu o repente para a elaboração e execução das sequências didáticas em uma turma do 6º ano, mas explorou outros gêneros cuja oralidade é uma das características principais – como o rap, o cordel e o aboio. Segundo a professora Maria, a escolha desses gêneros se deu por uma necessidade de trabalhar a cultura da sua terra e pela observação da forte interferência da oralidade na escrita nos textos dos alunos. De acordo com Maria, seu contexto cultural foi a maior inspiração.

MARIA: A escolha do meu tema **veio mais da minha vida como a pessoa** que veio da zona rural, eu na minha infância, tive muito essa participação, o encontro com essa cultura, com o repente, o aboio, que eram típicos da minha região, nós tínhamos repentistas, aboiadores. Então, quando foi para gente falar sobre o que íamos trabalhar, eu pensei: preciso trabalhar com algo que traga um pouquinho do texto **para mostrar para meu aluno que o texto não vem só de fora**, nós temos textos na nossa comunidade e nós podemos valorizar esse texto da nossa comunidade. E por que não fazer o repente? É algo que me encantava. **Era da comunidade deles, onde tem pessoas** fazem textos, que apesar de não ser textos literários clássicos, vamos dizer assim, mas é um texto que fala da realidade.

Conforme entrevista com a professora Maria, a maioria dos alunos reside na zona rural e estuda na zona urbana. Porém, o município de Riachão de Jacuípe possui, segundo ela, características rurais, inclusive nas manifestações culturais, como na festa de vaquejada, samba de roda, festival de violeiro, cavalgada, e a cultural local é composta por repentistas, cordelistas e aboiadores²⁶.

MARIA: Eu acho que você deve **trazer o local** e pensar: **eu tenho aqui, isso aqui é a minha realidade, isso aqui faz parte da minha cultura**, e daqui eu vou avançar, daqui eu vou criar outros rumos. Eu acho que a contribuição da minha pesquisa para o aluno é essa, de observar que a língua portuguesa...é porque às vezes as pessoas acham a português é difícil, parece que que está lá distante, parece que eu não faço parte, parece que não é a minha língua, que essa não é minha cultura, **então a gente não se sente pertencente aquela língua, e eu acho que é minha pesquisa vem justamente para o aluno pensar: “não, isso aqui é o que eu conheço”**. Eu acho que isso contribui para o aluno porque tem a questão da identidade, e eu vou observar que a

²⁶ Quem canta aboio, canto entoado para conduzir a boiada - Dicionário do Folclore Brasileiro (CASCUDO, 2012).

minha língua que é a minha identidade, eu pertencço a ela e ela pertence a mim, então eu vou trabalhar.

Segundo ela, houve receptividade positiva por parte dos alunos pois a identificação cultural contribuiu para isso. Vale ressaltar também o movimento de autorreflexão da professora ao observar a sua prática, o seu papel como docente nesse processo de “ensinaraprender” (FREIRE, 2011), as trocas construídas nesse processo, entre professora e alunos, cultura e ensino, texto e língua, fomentam uma aprendizagem diferenciada e de descobertas. É que comenta a Maria:

MARIA: FOI ÓTIMA! Inclusive eu tive alunos que se identificaram, teve alunos que cantavam um pouquinho de repente, eles faziam um pouquinho do que conheciam do aboio para eles, porque o repente era mais próximo da minha comunidade e tem comunidade que é mais próxima do aboio.

O gênero textual para a o desenvolvimento do projeto interventivo foi o repente, mas Maria trabalhou outros gêneros textuais orais, além dos gêneros mais próximos a esse gênero, como o cordel e o repente, ela ainda trabalhou o rapper, “justamente por ser próximo do repente, o rapper tem muito do improviso, tem as batalhas do rapper. O repente e o aboio também são do improviso”.

O trabalho com esses gêneros textuais, próprios da cultura popular e local da sala de aula de Maria, consiste numa abordagem intercultural (FLEURI, 2003; WALSH, 2001) de língua na medida em que a professora propõe um trabalho focado na cultura do lugar de vivências dos alunos, reconhecendo as múltiplas possibilidades de contribuições desses nas produções de textos com esse enfoque.

Para alcançar o objetivo de abordar a interferência da oralidade no texto escrito, Maria traçou esse percurso de primeiro explorar as potencialidades do texto oral, textos que reportaram a cultural local e, a partir das produções textuais, foram tecidas as observações necessárias. Conforme as informações da participante, o trabalho com o texto, então, não foi limitado apenas a apontar os equívocos de escritas, questões de ortografia e revisão textual. Até chegar a essa finalidade, foi feito todo um trabalho que envolve o aluno no processo de sua própria aprendizagem.

De modo geral, o trabalho com gêneros textuais orais com vista, especialmente, à cultural local é uma estratégia pedagógica interessante para o reconhecimento de práticas linguísticas e comunicativas dos saberes culturais dos alunos. Por meio dessa estratégia, é

possível, ainda, valorizar e analisar as particularidades dessa manifestação da língua. Além disso, é favorecer uma atenção crítica e equitativa aos gêneros orais que, nas aulas de língua portuguesa, costumam ser preteridos em comparação aos gêneros textuais escritos.

Diante disso, podemos perceber as contribuições significativas da abordagem da diversidade cultural no ensino de língua portuguesa, tanto na atuação docente quanto na formação dos alunos. É um mundo de descobertas que extrapolam as margens do currículo formal, transversalizando saberes e experiências. Em linhas gerais, a diversidade cultural tende a ser limitada a datas comemorativas pontuais (dia do índio, dia da mulher, dia da Abolição da escravidão, dia do Folclore, entre outras), mas sem um direcionamento que problematize esses a razão dessas datas, estimulando uma visão, por vezes, romantizada da história e da cultura de um povo.

Com isso, é construída uma percepção de diversidade um tanto limitada, pois fica restrita a um conjunto de manifestações culturais estanques e, por vezes, estereotipada, o que pode favorecer uma série de preconceitos alinhada a uma visão condicionada do que vem a ser diversidade cultural, de fato. Por isso, as aulas de português, podem, e devem, oportunizar momentos de explorar os conhecimentos das culturas, sem priorizar esta ou aquela, precisa ser criado um espaço de diálogo, de reflexões que instigue os alunos a pensarem, refletirem sobre os contextos culturais e sociais em que estão inseridos. Ainda que imperem as limitações impostas por uma rotina baseada em cumprimento de cronogramas, os professores de português, quando atentos e comprometidos com perspectiva pluralista de cultura, verão oportunidade em pequenas ações – seja por meio da seleção dos textos trabalhados, pelas questões elaboradas nas atividades ou pela escuta ativa de um comentário específico de um aluno, por exemplo. Mas isso só será fortemente engenhado se houver, também, uma formação docente igualmente comprometida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras linhas desta seção final retomo o problema de pesquisa que procedeu as questões e todo o desenvolvimento metodológico deste estudo. Partimos da seguinte indagação: em que medida o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural para a formação de professores de língua portuguesa e que relevância esse aspecto apresenta para a atuação docente? Para isso, como objetivo geral investigamos quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual a relevância dessa abordagem (a que pensa a língua em relação à sua dimensão cultural) para o contexto de formação do professor de português. Nessa direção, os objetivos específicos foram assim traçados: depreender a(s) concepção(ões) de língua pressuposta(s) no currículo do ProfLetras para discuti-la(s) em relação ao percurso formativo proposto e às demandas socioculturais dos professores da educação básica; compreender se e como o currículo do ProfLetras contempla a diversidade cultural na formação de professores de língua portuguesa.

A partir da análise documental do currículo do ProfLetras, observamos que o programa tem em seu cerne curricular a concepção sociointeracionista de língua, de base bakhtiniana. Tal concepção dialoga com uma proposta da diversidade cultural à medida que se concebe o uso da língua na interação social dos indivíduos e sobre esta se manifesta a cultura. Entretanto, a abordagem da diversidade cultural na formação docente não é um tópico expressamente presente no currículo formal do curso, mas está fortemente presente no discurso dos professores participantes. Os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas evidenciaram uma postura política dos docentes acerca do ensino da língua.

Além disso, os participantes trouxeram uma concepção de língua numa perspectiva também política, capaz de promover a reflexão crítica do indivíduo para a sua vida em sociedade. Conseqüentemente, o ensino de português nessa perspectiva ultrapassa as barreiras limitantes que reduz o processo de ensino-aprendizagem ao estudo de preceitos gramaticais descontextualizados e sem um objetivo emancipatório sólido, pois não basta ensinar o aluno a “escrever corretamente” sem que este entenda o que, para quem e por que se escreve e, sobretudo, quais as implicações na construção dos discursos, nas interações sociais e vivências culturais mediadas pela língua.

Nesse sentido, a relevância da abordagem da diversidade cultural na formação de professores de português torna-se fundamental para um ensino abrangente de língua. Língua essa que não deve ser estrangeira ao aluno, é a sua língua materna, é seu berço no mundo social e cultural, é o lugar a partir do qual se deve constituir indivíduos sociais. É importante

considerar também que o conceito de língua como cultura no contexto de ensino-aprendizagem de português contribui para uma compreensão das bases hegemônicas historicamente impostas nas relações entre culturas. Uma formação docente pautada no debate da diversidade cultural amplia a visão dos professores para uma dimensão que vai além da lista de conteúdos pedagógicos a ser cumprida, alcançando um nível de criticidade sobre demandas de diferentes contextos – sociais, políticos e históricos.

Diante dos dados, é importante destacar que toda sala de aula tem diversidade cultural e isso não se limita apenas aos comportamentos culturais do lugar onde está situada a escola, mas às diversas formas com as quais os indivíduos, dentro de uma mesma cultura, conseguem diversificar um cenário cultural a partir da sua existência, da sua forma de ser e estar no mundo. A diversidade cultural está nos corpos, nas vozes e, inclusive, nos silenciamentos. No contexto de ensino de língua, essa é uma realidade ainda mais sensível, pois é quando o aluno deve ter a oportunidade de entender a importância da comunicação para além da relação emissor-código-receptor, é entender a linguagem como prática social e saber que também são autores dessa prática, é entender o objetivo de certas práticas discursivas que reforçam as desigualdades e toda sua estrutura engenhosa que contribui para a manutenção das injustiças, do preconceito e da discriminação.

A abordagem da diversidade cultural na formação de professores de língua portuguesa é um tema que requer um debate constante em função da própria natureza temática, a sociedade muda e, com ela, as pautas culturais também, pois inserem-se no contexto das demandas sociais atuais. Nesse sentido, o currículo de formação docente deve ser debatido, atualizado para estar em diálogo com a agenda social.

No caso do ProfLetras, o programa passou por uma reavaliação curricular em 2017 que culminou em mudanças significativas em 2019, quando entrou em vigência o novo currículo. A primeira delas diz respeito à distribuição da carga horária das disciplinas, um ponto visto como positivo por todos os participantes da pesquisa. Outra mudança diz respeito ao reposicionamento de disciplinas nas categorias “optativas” e “obrigatórias” e a exclusão da categoria “disciplinas de fundamento”. Tais mudanças, de certo modo, denotam a atenção dada à necessidade de reavaliação curricular e suas implicações na formação docente.

Contudo, com as mudanças que ocorreram no currículo do ProfLetras, uma das constatações mais significativas, tanto da análise do currículo formal do curso quanto das entrevistas, foi a predominância dos estudos fonéticos e fonológicos que passaram a ocupar maior carga horária no currículo do programa. Quatro dos seis participantes ressaltaram essa

questão. Segundo eles, a disciplina poderia estar no rol das optativas, sem figurar como obrigatória.

Ainda sobre a reformulação curricular, vale ressaltar que após a mudança, foi inserida uma disciplina intitulada “Tópicos em Linguagem e Ensino” que não tem uma ementa previamente definida, pois objetiva estar “aberta para atender às singularidades das unidades” (EMENTA, 2019, p. 86). A existência dessa disciplina representa um reconhecimento das particularidades contextuais do ProfLetras, mas ainda de forma modesta, pois não são evidenciados, por exemplo, os objetivos e a importância de se reconhecer essas singularidades. Embora o currículo formal seja o mesmo para todas as 49 unidades, o ProfLetras é um programa que reconhece as particularidades de cada contexto que configuram a diversidade cultural no programa, mas seu currículo ainda precisaria de contornos que evidenciassem essa perspectiva.

Pensamos que, para o ProfLetras e seu alcance de nível nacional (presente em todas as cinco regiões brasileiras) a temática da diversidade cultural torna-se um tópico essencialmente necessário no currículo formal do curso. Primeiro, pela sua abrangência de contextos culturais distintos – um professor de uma escola da educação básica na Bahia não terá as mesmas questões culturais de um professor no Acre ou em Santa Catarina, por exemplo, que são de regiões bem diferentes. Segundo, porque a complexidade das culturas requer um olhar atento a várias demandas específicas do ponto de vista das subjetividades existentes num contexto de sala de aula. Temas como homofobia, questões étnico-raciais, religião, política não deveriam ser pautas espinhosas na escola, ao contrário, deveriam ser debatidas e problematizadas de forma que o respeito a essas diferenças fossem um princípio para a escuta, para o acolhimento e para a ampliação do conhecimento sobre outras formas de ser e existir no mundo.

Partindo dessa perspectiva, a análise dos dados sinalizou também que há uma sensibilização dos professores formadores para com os mestrandos sobre temáticas culturais ao longo do curso e na construção dos projetos interventivos. As duas professoras cursistas egressas que participaram deste estudo evidenciaram a motivação para a pesquisa que incentivavam a valorização das práticas culturais em sala de aula. Alice fez seu projeto de intervenção voltado para questões identitárias a partir da literatura; já a Maria, trabalhou a cultura popular de sua comunidade. Segundo essas professoras, o trabalho pedagógico desenvolvido por elas a partir do projeto de intervenção teve engajamento muito positivo porque tocava em questões peculiares da realidade cultural dos alunos, o que incentivou a participação e o envolvimento de toda a turma ao longo das aulas.

Essa sensibilização dos professores formadores se dá aos seus percursos formativos que, por meio de seus estudos e pesquisas desenvolvidas, traçaram uma postura docente

sensível e atenta às demandas sociais e culturais, e levam para o ProfLetras uma compreensão holística de formação docente. A construção do programa, com isso, não se restringe aos limites do currículo formal, ela vai além, acontece na sala de aula – seja na sala de aula do ProfLetras (na universidade), seja na sala de aula da educação básica. Desse modo, o ProfLetras é um programa cuja palavra “DIÁLOGO” denota a sua essência. Propõe um diálogo entre universidade e a escola, diálogo entre práticas docentes, diálogo entre espaços formativos diferentes e um “autodiálogo”, porque o programa oportuniza a reflexão, a práxis pedagógica e promove a formação de professores mais críticos.

Pensar a diversidade no contexto de formação do ProfLetras, é, portanto, entender a complexidade dessa temática e sua implicação na formação docente. Neste estudo, delimitamos nosso olhar para o currículo com vista à concepção de língua e a relação da diversidade cultural, sabemos que se trata de um tema complexo e, como tal, há outras perspectivas de debates que podem ser apontadas a partir deste estudo, tais como o impacto do programa na formação de professores de língua portuguesa e as implicações do currículo oculto do ProfLetras em regiões tão distintas culturalmente, por exemplo. Por isso, o ProfLetras ainda merece outros estudos para ampliar a compreensão do programa em outros tópicos e, sobretudo, colocá-lo na pauta de outras pesquisas que evidenciem a força política e social desse mestrado no Brasil.

Assim, já nas linhas finais deste trabalho, destaco aqui o aprendizado construído ao longo desse itinerário de pesquisa. A temática escolhida, o objeto de estudo e tudo que compôs o percurso trilhado até aqui foram fundamentais, não só para a minha formação como professora, mas também como pesquisadora, pois é no mestrado que a prática de pesquisa ganha contornos ainda mais desafiadores, porém, mais instigantes. Entender a importância da pesquisa, sobretudo em tempos de negação da ciência e desvalorização escancarada da Educação, é compreender que pesquisar vai muito além de uma etapa protocolar para a obtenção de um título acadêmico, há toda uma formação implícita que projeta o nosso olhar para pautas ainda inexploradas, favorecendo o pensamento crítico e indagador.

Desse modo, o estudo aqui apresentado se confunde com a minha curiosidade, inquietação e meu interesse por estudar a formação de professores de português a partir da reflexão sobre inquietações que só são postas quando miramos a nossa lente para uma educação baseada no respeito e no acolhimento das diferenças, um ensino de língua que não reprima, não limite a inteligência e os saberes culturais dos alunos. Como uma caminhada de idas e vindas, a pesquisa me levou e me levará a outros caminhos nos quais eu não quero apenas buscar respostas, mas aprender a fazer as perguntas certas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. O Ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP – Pontes 1993.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**. São Paulo, Parábola 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2ª Ed., Parábola, 2003.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista da Educação da AEC**, Brasília, 25(98): 42-50, ja/mar, 1996.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto**. Imagem e Som – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOAS, F. **Antropologia cultural**. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BORBA, V.; PEREIRA, M.; SANTOS, M. **Nas Trilhas do ProfLetras: repensando o ensino de Língua Portuguesa**; 1ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, S. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9394/96.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis; Vozes, 1997.

CANDAU, V. MOREIRA, A. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural**: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CASCUDO, L. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, J. A.; SILVA, G. **Mestrado Profissional em Letras e prática docente no ensino de língua portuguesa**: um estudo de caso. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE*, v. 02, n. 02, p. 38-53, jul./dez. 2018.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. *In*: LOPES, LICE Casimiro; MACEDP, Elizabeth (Orgs). **Currículo**: debates contemporâneos, 2010.

CÓRDULA, M. S. M.; ALVES, P.; SILVA, J. F. **Mestres! E agora?** A contribuição do ProfLetras para a prática docente no cotidiano da escola. *Revista InterteXto / ISSN: 1981-0601. Dossiê do ProfLetras*, v. 01, 2018.

- COSTA, N. B. Contribuições do marxismo para uma teoria da linguagem. **D.E.L.T.A.** v. 16, N. 1, 2000.
- CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- FAIRCHILD, T. Requalificação e resistência: o que o ProfLetras nos diz de um futuro que já chegou. **Em Aberto**, Brasília, v. 30 n. 98, 2017.
- FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I.** Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.
- FLEURI, R. **Educação Intercultural.** Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA JUNIOR, W. C. da. **Análise de Conteúdo.** *In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* São Paulo: Atlas, 2005.
- FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro.** *In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. (crítica ao neoliberalismo na educação)* Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.
- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORTILLI, S. C.; MACIEL, R. F.; SANTOS, L.I.S.(Orgs.) **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste – Sinop: Editora Unemat, 2017.**
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *In: Sírio Possenti (Org.). Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola,** 9(17). <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>, 2016.
- GERALDI, J. W.(org) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1999;

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? **Revista Crítica de Ciências Sociais** [On-line], 73 | 2005, postado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/962>. Acesso em: 20 maio 2019.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.** v. 16, n. 47, Ago, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HYMES, D. H. On Communicative competence. *In*: GUMPERZ, J.J.; HYMES, D.H. **Directions in Sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Org). **Introdução a linguística**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. *In*: Kleiman, A.B. (org.) **A Formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras., 2001.

KRAMSCH, C. Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v1 n1, p. 57-78, 2013. [Tradução] p. 134-152, 2017

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Atiea, 1993.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e história**. Lisboa: Presença, 1980.

LOPES, A. C; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, M. L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LOPES, R. G. S. **Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras**: questões de linguagem e identidade' 21/12/2016 295 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem fronteiras, v.6,n.2,p98-113, Jul. de Dez de 2006.

MACEDO, R.; MACEDO DE SÁ, S. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. - 5ª Ed.- São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, C. R. A; GOMES, S. N. **O trabalho com a língua portuguesa e a literatura na educação básica no âmbito do ProfLetras**. (ORGS). UNEMAT Editora, 2019.

MENANDRO, P. R. M. **Documentos e Debates: Réplica 2 - Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando?** RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 367-371, Mar./Abr. 2010. --- VI EM: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ1918.pdf

MENDES, E. **Língua, Cultura e Formação de professores: por uma abordagem de Ensino Intercultural**. In: MENDES, E. CASTRO, L. (Orgs). **Saberes em Português: Ensino e Formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, M. (Orgs). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. **Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 28 de jan. 2020.

MILANI, S. **Das trajetórias de formação em multiletramentos a efetivação de práticas inovadoras em sala de aula por professores de língua portuguesa**. 2020. 123 f. Mestrado em Letras, Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: UNEMAT – SINOP.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, S. V. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA JUNIOR, W. P. DA, & MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, 39(4), 2014.

NASCIMENTO, C.; LINS, J. N. O ensino de língua portuguesa na visão dos (as) mestrandos (as) do ProfLetras. *In: Congresso Nacional de Educação - CONEDU*, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

NUNES, B. T. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada**: da motivação docente à escola' 20/11/2017 217 f. Doutorado em educação instituição de ensino: universidade católica de Brasília, Brasília biblioteca depositária: sibi - sistema de bibliotecas

OLIVEIRA, S. B. A imagem do professor de língua portuguesa no discurso da formação continuada. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.

OTTONI, M. A.R; SILVA, A. P. (Orgs.) **Contribuições oriundas do ProfLetras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.

OTTONI, M. **Resultados de pesquisas desenvolvidas no ProfLetras**: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Letras & Letras, Uberlândia, v. 32, n. 2, jul/dez. 2016.

PADILHA, SUIANY CARVALHO. **Mestrados Profissionais em rede nacional**: contribuição na formação continuada de professores da Educação Básica (2014-2018)' 18/08/2020 191 f. Doutorado em Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PORCIÚNCULA, L de O. **Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica do Distrito Federal**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 09, n. 17, p. 141-162, ago./dez. 2017. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

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

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

SACRITÁN, J. G. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial**. E para além de um e outro. Centro de Estudos Sociais, Universidade do Minho, 2004.

SANTOS, J. H.; ASSUMPCÃO, S. **Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, L. P. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. Revista **Tessituras**, Belo Horizonte, n.1, p. 3-8, 1998.

SANTOS, M. **Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras**: do projeto de intervenção à construção das reflexões formativas. Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

SANTOS, V. S. **O papel do ProfLetras na formação de professores de língua portuguesa**. Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo EESociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação - Programa de pós-graduação em Educação Universidade Federal Fluminense. Ano 3, número 4. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 28 maio 2021.

SILVA, S. B. A dimensão política na formação de professores de língua portuguesa. *In*: ASSUMPCÃO, S.; SANTOS, H. (Org.). **Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade**. 1ed.Salvador: Edufba, 2019.

SILVA, S. B.; NEVES, J. (Org.). O livro didático de língua portuguesa e a formação crítica no Ensino Médio. *In*: **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático** - desafios e perspectivas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 3 ed., – Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. *et al.* (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. I. P. de. FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 53-84, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture**. Inglaterra: Gordon Press, 1871.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/zTxBs7P>. Acesso em: 28 maio 2021

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. 2002.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. PROFLETRAS. Conselho Gestor. RESOLUÇÃO Nº 002/2018 –, de 11 de Setembro de 2018. Altera o Art. 1, I da Resolução 001.2018 - PROFLETRAS, que define as diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal, 2018.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo, Editora Atlas. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación Peru**: Ministerio de Educación, 2001.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

COORDENADORES

INFORMAÇÕES GERAIS:

- Nome escolhido: _____
- Cidade onde reside: _____
- Tempo de atuação docente: _____
- Universidade/unidade onde é coordenador(a) no ProfLetras: _____
- Linhas de pesquisa em que está vinculada (o) ao ProfLetras:

 Teorias da Linguagem e Ensino
 Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes?

QUESTÕES:

1. Como foi a instalação do programa nesta unidade?
2. Qual o perfil (cidade, contexto de atuação) de professores cursistas o ProfLetras desta unidade recebe?
3. Quantos alunos matriculados atualmente?
4. Há algum fator que diferencia o curso do ProfLetras desta universidade dos demais cursos de outras instituições?
5. Quais as perspectivas de um profissional formado no curso do ProfLetras?
6. Diante da crise de financiamento geral que a Educação superior e básica vem enfrentando, como você vê a questão da expansão do mestrado profissional no Brasil?
7. Um dos fatores de distinção entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico está na relação teoria x prática, opondo a ideia de dicotomia entre ambas. Nesse sentido, como as pesquisas desenvolvidas no ProfLetras reforçam a relação teoria e prática e qual sua avaliação sobre a contribuição dos estudos produzidos para a formação de outros professores?
8. Qual a concepção de língua orienta o currículo do ProfLetras e qual a relação dessa concepção com a diversidade cultural para o ensino de português?

9. Dentre os objetivos gerais para o Ensino Fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam a Pluralidade Cultural está o de desenvolver, nos educandos, a capacidade de “conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1998, p.29). Com base na sua experiência e atuação no ProfLetras, você acredita que o currículo do programa atende à proposta de reconhecimento da diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa? Por quê?
10. Estamos finalizando. Há algo que você gostaria de acrescentar, algo que não foi perguntado, mas que você gostaria de comentar?

PROFESSORES FORMADORES

INFORMAÇÕES GERAIS:

- Nome escolhido: _____
- Cidade onde reside: _____
- Tempo de atuação docente: _____
- Universidade/unidade onde leciona no ProfLetras: _____
- Linhas de pesquisa em que está vinculada (o) ao ProfLetras:

[] Teorias da Linguagem e Ensino

[] Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes?

QUESTÕES:

1. Como você define o papel do ProfLetras no cenário dos programas de formação de professores de português?
2. Os índices de avaliação nacional têm demonstrado alguns déficits nas áreas de leitura e escrita, áreas cujo objetivo do ProfLetras visa melhorar a qualidade quanto à proficiência dos alunos nestas habilidades. Como o programa tem fomentando essa discussão e como isso se mostra no currículo do curso?
3. Como você avalia a recente mudança curricular do profletras? Com relação às discussões das ementas e ao currículo como um todo, quais as principais mudanças ocorreram de modo que fossem mais evidentes?
4. Entre os objetivos do programa está o de “instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja

do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem”. Você, na condição de professor (a) formador (a), como definiria a atuação do ProfLetras nessa questão?

5. No cenário da educação básica atual, sobretudo na escola pública, contexto sobre o qual o ProfLetras atua, quais devem ser as características principais do professor de língua portuguesa?
6. Um dos fatores de distinção entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico está na relação teoria x prática, opondo a ideia de dicotomia entre ambas. Nesse sentido, como as pesquisas desenvolvidas no ProfLetras reforçam a relação teoria e prática e qual sua avaliação sobre a contribuição dos estudos produzidos para a formação de professores?
7. Qual a concepção de língua orienta o currículo do ProfLetras e qual a relação dessa concepção com a diversidade cultural para o ensino de português?
8. Dentre os objetivos gerais para o Ensino Fundamental , conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam a Pluralidade Cultural está o de desenvolver, nos educandos, a capacidade de “conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1998, p.29). Com base na sua experiência e atuação no ProfLetras, você acredita que o currículo do programa atende à proposta de reconhecimento da diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa? Por quê?
9. Quais as abordagens poderiam favorecer o tratamento da diversidade cultural no currículo do ProfLetras?
10. Estamos finalizando. Há algo que você gostaria de acrescentar, algo que não foi perguntado, mas que você gostaria de comentar?

CURSISTAS EGRESSOS

INFORMAÇÕES GERAIS:

- Nome escolhido: _____
- Cidade onde reside: _____
- Tempo de atuação docente: _____
- Universidade/unidade onde cursou o ProfLetras: _____
- Linhas de pesquisa em que esteve vinculada ao ProfLetras:
 - [] Teorias da Linguagem e Ensino
 - [] Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes?

- Há outra graduação/titulação? [] Não [] Sim, qual? _____

QUESTÕES

1. Qual/quais foi/foram sua/s motivação/ões para cursar o Mestrado profissional em Letras?
2. Qual a sua concepção de língua e de ensino? Qual a influência que tais concepções trazem à sua prática docente?
3. Você acredita que o ProfLetras contribuiu para tal concepção? Por quê?
4. No cenário da educação básica atual, sobretudo na escola pública, contexto sobre o qual o ProfLetras atua, quais devem ser as características principais do perfil dos professores de língua portuguesa?
5. Como foi o processo de escolha do seu tema para a escrita e desenvolvimento do seu projeto interventivo? Fale um pouco sobre a sua pesquisa e como esta influenciou na sua atuação como professor de português.
6. Considerando a sua temática do projeto interventivo, teve alguma disciplina no currículo do ProfLetras que despertou a sua atenção para o trabalho com a cultura dos seus alunos?
7. Dentre os objetivos gerais para o Ensino Fundamental , conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam a Pluralidade Cultural está o de desenvolver, nos educandos, a capacidade de “conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1998, p.29). Com base na sua experiência no ProfLetras, você acredita que o currículo do programa atende à proposta de reconhecimento da diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa? Por quê?
8. Quando você planeja suas aulas quais são os fatores que você leva em conta na abordagem dos conteúdos pedagógicos?
9. Um dos fatores de distinção entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico está na relação teoria x prática, opondo a ideia de dicotomia entre ambas. Nesse sentido, para você, como as pesquisas desenvolvidas no ProfLetras reforçam a relação teoria e prática e qual sua avaliação sobre a contribuição dos estudos produzidos para a formação de outros professores?
10. Estamos caminhando para o final da nossa entrevista e eu gostaria de saber se você tem algo a acrescentar aumentando o que não foi perguntado, alguma observação sugestiva ou alguma observação sobre o ProfLetras?



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[COORDENADORES]

Aos/Às Coordenadores (as) do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

(Em conformidade à Resolução 466/2012 CNS/CEP)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “O CURRÍCULO DO PROFLETRAS E AS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, conduzida pela pesquisadora Viviane Silva dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 218122737 e e-mail para contato vivianessantos02@hotmail.com, cujo objetivo é compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem para o contexto de formação do professor de português da Bahia. A motivação para este estudo parte da importância de se discutir um currículo de formação de professores de português que conceba a língua como cultura, que esteja em conformidade com as propostas de documentos oficiais da educação os quais ressaltam a necessidade de um ensino de língua pautado na diversidade cultural de modo que a sala de aula seja uma ambiente de troca de aprendizagens e de respeito mútuo. Para participar deste estudo, você participará de uma entrevista cujo tempo estimado é de 1 hora. As questões versam sobre a oferta do ProfLetras na unidade onde você atua, especificidades do programa. Você foi escolhido (a) por ser **coordenador(a)** do ProfLetras e, nesta condição, poderá fornecer informações do ponto de vista estrutural do curso. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução 510/16, que garante o exercício dos direitos dos participantes da pesquisa e dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi enviada, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA, localizado à Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437–Canela, CEP: 40110-060, na cidade de Salvador-BA e poderá entrar em contato, caso haja dúvidas a serem esclarecidas, através do telefone (71) 3283-7615 e do e-mail cepee.ufba@ufba.br. Os procedimentos usados buscam respeitar a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Você

não terá nenhum tipo de despesa, gastos materiais ou financeiros para participar desta pesquisa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração por sua participação. Apesar disso, caso ocorram quaisquer despesas, como transporte e alimentação, elas serão ressarcidas. E, se identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, e nenhuma modificação forma como é tratado pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Além disso, você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza. Este estudo pode trazer constrangimento ou má recordação ao responder alguma pergunta durante a entrevista. Este eventual risco de ordem subjetiva inclui ainda a reflexão e/ou dúvidas sobre a seu conhecimento acerca do programa. Por isso, garantimos que suas respostas são confidenciais, de que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, de que a pesquisa será conduzida por pesquisadora qualificada sob devida orientação, de que estamos disponíveis para assisti-la (o) durante todo o processo de coleta de dados, esclarecendo quaisquer dúvidas ou questionamentos que deseje abordar (antes, durante e após o término da pesquisa). A reflexão provocada no momento da entrevista tende a ser positiva para a sua recordação docente, o que se configura em possível benefício direto da sua participação. Esperamos que este estudo traga informações relevantes sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no âmbito do ProfLetras, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma reflexão crítica do curso. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável durante o período de análise dos dados, e após esse tempo serão destruídos. Os dados coletados podem ser publicados, mas sua privacidade será respeitada em todas as fases da pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações coletadas. É assegurada a assistência, em relação ao acompanhamento nas atividades a serem desenvolvidas durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois a sua participação. Com este documento damos todas as informações sobre a pesquisa, para você entender e participar se quiser. Se você aceita participar dessa pesquisa, assine este termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, ficando uma com você e outra com as pesquisadoras.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, concordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas em todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma minha e uma da pesquisadora. Acrescento

que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Viviane Silva dos Santos, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigada(o) ou intimidada(o) para colaborar com a pesquisa.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[PROFESSORES FORMADORES]

Aos professores (as) do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

(Em conformidade à Resolução 466/2012 CNS/CEP)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “O CURRÍCULO DO PROFLETRAS E AS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, conduzida pela pesquisadora Viviane Silva dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 218122737 e e-mail para contato vivianessantos02@hotmail.com, cujo objetivo é compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem para o contexto de formação do professor de português da Bahia. A motivação para este estudo parte da importância de se discutir um currículo de formação de professores de português que conceba a língua como cultura, que esteja em conformidade com as propostas de documentos oficiais da educação os quais ressaltam a necessidade de um ensino de língua pautado na diversidade cultural de modo que a sala de aula seja um ambiente de troca de aprendizagens e de respeito mútuo. Para participar deste estudo, você participará de uma entrevista cujo tempo estimado é de 1 hora. As questões versam sobre a oferta do ProfLetras na unidade onde você atua, especificidades do programa. Você foi escolhido (a) por ser **Professor (a) Formador(a)** do ProfLetras e, nesta condição, poderá fornecer informações do ponto de vista estrutural do curso. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução 510/16, que garante o exercício dos direitos dos participantes da pesquisa e dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi enviada, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA, localizado à Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437–Canela, CEP: 40110-060, na cidade de Salvador-BA e poderá entrar em contato, caso haja dúvidas a serem esclarecidas, através do telefone (71) 3283-7615 e do e-mail cepee.ufba@ufba.br. Os procedimentos usados buscam respeitar a sua integridade física, psíquica, moral,

intelectual, social, cultural e espiritual. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Você não terá nenhum tipo de despesa, gastos materiais ou financeiros para participar desta pesquisa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração por sua participação. Apesar disso, caso ocorram quaisquer despesas, como transporte e alimentação, elas serão ressarcidas. E, se identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, e nenhuma modificação forma como é tratado pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Além disso, você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza. Este estudo pode trazer constrangimento ou má recordação ao responder alguma pergunta durante a entrevista. Este eventual risco de ordem subjetiva inclui ainda a reflexão e/ou dúvidas sobre a seu conhecimento acerca do programa. Por isso, garantimos que suas respostas são confidenciais, de que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, de que a pesquisa será conduzida por pesquisadora qualificada sob devida orientação, de que estamos disponíveis para assisti-la (o) durante todo o processo de coleta de dados, esclarecendo quaisquer dúvidas ou questionamentos que deseje abordar (antes, durante e após o término da pesquisa). A reflexão provocada no momento da entrevista tende a ser positiva para a sua recordação docente, o que se configura em possível benefício direto da sua participação. Esperamos que este estudo traga informações relevantes sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no âmbito do ProfLetras, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma reflexão crítica do curso. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável durante o período de análise dos dados, e após esse tempo serão destruídos. Os dados coletados podem ser publicados, mas sua privacidade será respeitada em todas as fases da pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações coletadas. É assegurada a assistência, em relação ao acompanhamento nas atividades a serem desenvolvidas durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois a sua participação. Com este documento damos todas as informações sobre a pesquisa, para você entender e participar se quiser. Se você aceita participar dessa pesquisa, assine este termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, ficando uma com você e outra com as pesquisadoras.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____,
concordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas

em todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma minha e uma da pesquisadora. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Viviane Silva dos Santos, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigada(o) ou intimidada(o) para colaborar com a pesquisa.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[CURSISTAS]

Aos/Às cursistas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

(Em conformidade à Resolução 466/2012 CNS/CEP)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “O CURRÍCULO DO PROFLETRAS E AS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, conduzida pela pesquisadora Viviane Silva dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 218122737 e e-mail para contato vivianessantos02@hotmail.com, cujo objetivo é compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem para o contexto de formação do professor de português da Bahia. A motivação para este estudo parte da importância de se discutir um currículo de formação de professores de português que conceba a língua como cultura, que esteja em conformidade com as propostas de documentos oficiais da educação os quais ressaltam a necessidade de um ensino de língua pautado na diversidade cultural de modo que a sala de aula seja uma ambiente de troca de aprendizagens e de respeito mútuo. Para participar deste estudo, você participará de uma entrevista cujo tempo estimado é de 1 hora. As questões versam sobre a oferta do ProfLetras na unidade onde você atua, especificidades do programa. Você foi escolhido (a) por ser **cursista egressa** do ProfLetras e, nesta condição, poderá fornecer informações do ponto de vista estrutural do curso. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução 510/16, que garante o exercício dos direitos dos participantes da pesquisa e dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi enviada, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA, localizado à Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437–Canela, CEP: 40110-060, na cidade de Salvador-BA e poderá entrar em contato, caso haja dúvidas a serem esclarecidas, através do telefone (71) 3283-7615 e do e-mail cepee.ufba@ufba.br. Os procedimentos usados buscam respeitar a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Você

não terá nenhum tipo de despesa, gastos materiais ou financeiros para participar desta pesquisa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração por sua participação. Apesar disso, caso ocorram quaisquer despesas, como transporte e alimentação, elas serão ressarcidas. E, se identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, e nenhuma modificação forma como é tratado pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Além disso, você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza. Este estudo pode trazer constrangimento ou má recordação ao responder alguma pergunta durante a entrevista. Este eventual risco de ordem subjetiva inclui ainda a reflexão e/ou dúvidas sobre a seu conhecimento acerca do programa. Por isso, garantimos que suas respostas são confidenciais, de que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, de que a pesquisa será conduzida por pesquisadora qualificada sob devida orientação, de que estamos disponíveis para assisti-la (o) durante todo o processo de coleta de dados, esclarecendo quaisquer dúvidas ou questionamentos que deseje abordar (antes, durante e após o término da pesquisa). A reflexão provocada no momento da entrevista tende a ser positiva para a sua recordação docente, o que se configura em possível benefício direto da sua participação. Esperamos que este estudo traga informações relevantes sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no âmbito do ProfLetras, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma reflexão crítica do curso. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável durante o período de análise dos dados, e após esse tempo serão destruídos. Os dados coletados podem ser publicados, mas sua privacidade será respeitada em todas as fases da pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações coletadas. É assegurada a assistência, em relação ao acompanhamento nas atividades a serem desenvolvidas durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois a sua participação. Com este documento damos todas as informações sobre a pesquisa, para você entender e participar se quiser. Se você aceita participar dessa pesquisa, assine este termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, ficando uma com você e outra com as pesquisadoras.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, concordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas em todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma minha e uma da pesquisadora. Acrescento

que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Viviane Silva dos Santos, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigada(o) ou intimidada(o) para colaborar com a pesquisa.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DO PROFLETRAS E AS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: VIVIANE SILVA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13354019.9.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal da Bahia - UFBA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.527.751

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 1, refere-se a pesquisa intitulada O CURRÍCULO DO PROFLETRAS E AS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, com financiamento da UFBA. A pesquisadora responsável é Viviane Silva dos Santos, mestranda do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC) - INSTITUTO DE LETRAS da Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar o currículo do ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras), visando investigar em que medida o currículo do referido programa aborda a diversidade cultural para a formação de professores de Português e qual a relevância dessa abordagem para o contexto de formação docente. Com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se compreender em profundidade o papel do Profletras na formação de professores de Português, além de instigar outras pautas referentes ao programa para demais pesquisadores. Neste estudo, a investigação será focada em duas das cinco unidades do ProfLetras na Bahia, a primeira na Universidade Estadual de Feira de Santana e a segunda, na Universidade Federal da Bahia. Ao desenvolver a pesquisa nestas duas instituições, busca-se compreender, com base na participação de professores, mestrandos e coordenadores, em que medida o currículo do ProfLetras aborda a diversidade cultural para a formação docente e quais as propostas curriculares do programa com vista à formação que promova o diálogo entre a teoria e prática dos professores.

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6902

Fax: (71)3283-6919

E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.527.751

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. Objetivo Principal: Compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras e qual seria a relevância dessa abordagem (a que pensa a língua em relação à sua dimensão cultural) para o contexto de formação do professor de português da Bahia. Objetivos Secundários: 1. Depreender a(s) concepção (ões) de língua pressuposta(s) no currículo do ProfLetras para discutí-la(s) em relação ao percurso formativo proposto e às demandas sócio-culturais dos professores da rede pública da Bahia. 2. Compreender se e como o currículo do ProfLetras contempla a diversidade cultural na formação de professores de língua portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os riscos existentes neste tipo de pesquisa são muito reduzidos, pois será feita entrevista semiestruturada sobre o currículo do PROFLetras. Mesmo assim, a pesquisadora garante que ao mínimo desconforto que uma das perguntas possa causar, a entrevista será interrompida e a pesquisa será conduzida por pesquisadora qualificada sob devida orientação. O benefício é que este estudo traga informações relevantes sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em exercício da profissão, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma reflexão crítica. Entende-se que os benefícios possíveis com a realização da pesquisa em termos sociais e científicos superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições sociais e/ou científicas. E está em conformidade com a Resolução Nº 510, DE 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. O termo de confidencialidade foi apresentado; Está descrito como particionador principal o financiamento próprio.

O cronograma de execução da pesquisa explicitado nas informações básicas do projeto está de maneira adequada. O questionário para coleta dos dados é apresentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atende aos princípios

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6902

Fax: (71)3283-6919

E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.527.751

da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato. Porém, consta no TCLE os dados do Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem e não o de Farmácia. Está descrito no TCLE que " Você não terá nenhum tipo de despesa, gastos materiais ou financeiros para participar desta pesquisa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração por sua participação. Apesar disso, caso ocorra qualquer despesa, ela será ressarcida". O pesquisador deve explicitar quais tipos de despesa estão previstas para ressarcimento. O Termo de autorização da instituição só foi apresentado para UFBA. Entretanto para ambas as universidades foi apresentado o termo de autorização do coordenador do PROFLetras. o Termo de confidencialidade e o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável são apresentados de maneira correta. Também é apresentada declaração que a coleta de dados não começará enquanto o projeto não for aprovado pelo comitê.

Recomendações:

Baseando-se nas considerações descritas acima, o projeto requer incluir a Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, corrigir o nome do CEP no TCLE, explicitar quais tipos de despesa poderão ser ressarcidas, descrever como patrocinador principal a UFBA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Fica aprovado, na condição da realização destes ajustes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após aprovação, os pesquisadores deverão:

- 1) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 2) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas por este Comitê;
- 3) comunicar e justificar todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 4) elaborar e apresentar relatórios parciais (semestrais) e final para o CEP-FAR;
- 5) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados.

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6902

Fax: (71)3283-6919

E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.527.751

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1324334.pdf	08/05/2019 23:38:25		Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	08/05/2019 23:38:02	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_atualizada.pdf	08/05/2019 23:36:35	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento_atualizado.docx	21/04/2019 22:47:04	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ufba.pdf	04/04/2019 23:57:10	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_todos_participantes.pdf	04/04/2019 23:54:20	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	03/04/2019 03:28:38	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	concordancia_orientadora.pdf	03/04/2019 03:25:15	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	coleta_dados.pdf	03/04/2019 03:21:54	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_pesquisador.pdf	03/04/2019 03:16:17	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	coord_profletras.pdf	03/04/2019 03:09:09	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	institucional.pdf	03/04/2019 02:54:30	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	03/04/2019 01:53:05	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	03/04/2019 01:52:55	VIVIANE SILVA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6902

Fax: (71)3283-6919

E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.527.751

SALVADOR, 23 de Agosto de 2019

Assinado por:
MARCELO TAVARES PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6902

Fax: (71)3283-6919

E-mail: cepfar@ufba.br



ANEXO B -

Documentos reguladores para atualização curricular do ProfLetras

PORTARIA N.º 001, DE 13 DE JULHO DE 2017 – PROFLETRAS NACIONAL

Designa Coordenadores locais do PROFLETRAS, para comissão de revisão da Sistematização da Reforma curricular do programa .

A Coordenadora Geral e Presidente do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no uso de suas atribuições legais e regimentais,

RESOLVE:

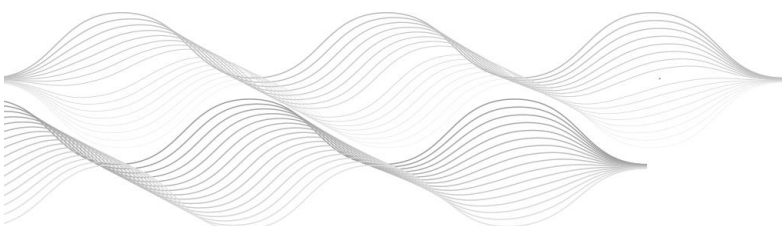
Art. 1º. Designar a Coordenadora Adjunta Nacional do PROFLETRAS, professora **Neusa Salim Miranda (UFJF)**, para coordenar a comissão.

Art. 2º. Designar os coordenadores locais do PROFLETRAS, os professores **Eliane Merlin Deganutti de Barros (UENP)**, **Eduardo Lopes Piris (UESC)**, **Regina Lúcia Peret Dell'Isolla Denadi (UFMG)**, **Solange de Carvalho Fortilli (UFMS)**, **Talita de Cássia Marine (UFU)** e **Antônio Carlos Gomes (IFES)**, como membros titulares da comissão.

Art. 3º. Designar os coordenadores locais do PROFLETRAS, os professores **Andrea Rodrigues (UERJ)**, **Gean Nunes Damulakis (UFRJ)**, **Rosiane Maria Soares (UFPE)**, **Valdinar Custódio Filho (UECE)**, **Jairo Nogueira Luna (UPE)** e **Maria Alice Mota (UNIMONTES)**, como membros suplentes da comissão.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor nesta data e **não gera efeitos financeiros**, revogadas as disposições em contrário.

Art. 5º. Publique-se no site oficial do PROFLETRAS.




Mª da Penha Casado Alves
Coordenadora Geral



RESOLUÇÃO Nº 003/2018 – CONSELHO GESTOR, de 16 de outubro de 2018.

Define alterações na estrutura curricular do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, usando das atribuições que lhe confere o Artigo 11, Inciso I, do Regimento do PROFLETRAS,

CONSIDERANDO a decisão aprovada no V Fórum Nacional de Coordenadores, realizado em Belo Horizonte, nos dias 30 e 31 de agosto de 2018, e com conhecimento do Conselho Superior do programa,

RESOLVE:

Art. 1º: Definir que todas as disciplinas do Programa terão carga horária de 60h.

Art. 2º: Estabelecer que as disciplinas deverão ser ofertadas, seguindo a ordem abaixo elencada:

I - No primeiro semestre do curso, deverão ser ministradas as seguintes disciplinas: Fonologia Variação e Ensino; Texto e Ensino; assim como, deverá ser ofertada uma disciplina optativa.



II - No segundo semestre do curso, deverão ser ministradas as seguintes disciplinas: Gramática, Variação e Ensino; Literatura e Ensino; assim como, deverá ser ofertada uma disciplina optativa.

Art. 3º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

16 de Outubro de 2018.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
**PRESIDENTE DO CONSELHO
GESTOR**