

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

THE TEACHER OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL

Ivan Vale de Sousa **1**

Resumo: A temática deste estudo enfoca formação e atuação do professor de língua portuguesa no Brasil com a finalidade de estabelecer algumas reflexões sobre o processo de formação e letramento docente no ensino de Língua Materna com base nas políticas linguísticas, educacionais e profissionalização pedagógica; discutir o conceito de letramento e suas implicações ao contexto escolar; destacar a função das políticas linguísticas e profissionais na formação inicial e continuada do professor de língua portuguesa e refletir, no exercício da docência, a constituição da identidade docente como protagonista de letramentos múltiplos. Assim, este estudo, de cunho teórico, analisa alguns documentos legais à luz das contribuições teóricas do professor de língua portuguesa no Brasil.

Palavras-chave: Formação. Profissionalização. Políticas linguísticas. Letramento.

Abstract: The thematic of this study focuses on the training and performance of the Portuguese language teacher in Brazil with the purpose of establishing some reflections on the process of teacher education and teaching in the teaching of Mother Language based on linguistic, educational and pedagogical policies; to discuss the concept of literacy and its implications for the school context; to emphasize the role of linguistic and professional policies in the initial and continuing training of the Portuguese language teacher and to reflect, in the exercise of teaching, the constitution of the teaching identity as protagonist of multiple literacy. Thus, this theoretical study analyzes some legal documents in light of the theoretical contributions of the Portuguese language teacher in Brazil.

Keywords: Formation. Professionalism. Language Policies. Literacy.

Introdução

Discorrer sobre as experiências do professor de língua portuguesa no contexto educacional brasileiro implica partir dos incentivos, da valorização da carreira de magistério, do acesso às políticas formativas e linguísticas à luz da constituição da identidade do Ser professor na contemporaneidade.

Os processos de formação e letramento docente partem das reflexões inseridas no contexto social dos sujeitos em capacitação inicial e contínua. Toda e qualquer ação compreende aos aspectos inerentes ao ensino de língua a partir do uso da linguagem adaptado ao contexto e flexibilizado nas estratégias de ensino capazes de promover reflexões e transformações.

A construção do letramento docente inicia-se antes de os sujeitos adentrarem aos contextos acadêmicos de sistematização do conhecimento e de formação, já que todos os saberes trazidos por eles se ampliam nas possibilidades práticas e analíticas, perpassando pelas experiências sociais e acadêmicas, estruturando-se ao longo da profissionalização.

Quando o professor se encontra no contexto inicial e continuado de formação há a possibilidade de ampliação das funções de letramento na docência, simbolizado pela experiência profissional com as práticas cidadãs e escolarizadas de produção do saber.

Assim, estas reflexões partem da ação de entendimento da atuação do professor de língua portuguesa no Brasil e rediscute a identidade docente a partir de três tópicos discursivos a serem apresentados na constituição deste trabalho, que ora reflete os avanços conquistados, ora questiona como as políticas linguísticas contribuem com a formação e a identidade docente.

Sendo assim, na primeira parte deste estudo os saberes dos docentes de língua portuguesa no Brasil são enfocados, a partir uma releitura histórica das políticas do país relembando um pouco do processo histórico da nação e do surgimento da regência como profissão com as finalidades de formação e letramento.

No segundo tópico, a identidade do professor, em uma proposta de profissionalização, é discutida. Já na terceira parte, as experiências do professor são colocadas, ainda que sucinta, na metáfora reflexiva de espelho partindo da sala de aula de educação básica como laboratório de investigação a partir da escrita reflexiva e, por fim, nas considerações finais, uma síntese é apresentada, intencionando-se com as práticas sociais e educativas no processo contínuo de formação e de capacitação do professor de língua portuguesa como função autêntica de agente de letramento.

Os Saberes dos Docentes de Língua Portuguesa no Brasil

Compreendendo ao processo de escolarização das classes menos favorecidas, lançam-se luzes aos nossos vultos históricos no que se refere à educação, ao ensino e à aprendizagem. Para isso, revisita-se o processo de catequização dos primeiros habitantes no que hoje conhecemos por Brasil.

Não é pretensão deste trabalho fazer um recorte das nossas raízes históricas, mas, discutir que o processo de formação e escolarização dos professores de língua portuguesa tiveram sua gênese a partir das imposições da Coroa Portuguesa. Primeiramente, a supremacia do idioma português que hoje conhecemos como Língua Portuguesa e a língua tupi-guarani foi sendo esquecida, como as demais línguas indígenas foram apenas mantendo-se entre os nativos.

Se considerarmos que os povos indígenas sempre foram tidos como os primeiros habitantes do Brasil, embora a História não dê tanto destaque a eles, tomaremos como processo de formação a relevante atuação da Companhia de Jesus, os padres Jesuítas, que tinham a missão de catequizar os índios e, de certo modo, um dos principais objetivos da Coroa Portuguesa era a incursão dos preceitos religiosos, ideológicos e linguísticos nos nativos, os indígenas.

Nesse sentido, havia, de certo modo, uma grande sobreposição das ideologias e filosofias da Coroa Portuguesa sobre os nativos da terra invadida pelos portugueses. Utilizo o termo *invasão*, porque no Brasil, doravante conhecido, já havia grupos de pessoas, visto que à época do Brasil-colônia, o que mais interessava aos colonizadores era a exploração das riquezas do território “descoberta”, além disso, a exploração e escravização das populações indígenas.

Ao situar o contexto de formação do professor de língua portuguesa no Brasil, faz-se necessário compreender que a língua ensinada aos nativos à época do ‘descobrimento’ do Brasil-

colônia se dá entre os anos de 1532-1654. Para fins didáticos, os anos de 1500 é tomado com a gênese da História do Brasil e advindas de Portugal, nesse período havia apenas três línguas: português, língua geral e latim e a missão de ensinar (catequizar) era de responsabilidade dos padres Jesuítas.

Condensando as discussões referentes ao processo de formação no Brasil, que à época de seu 'descobrimento' não tinha como identidade ainda este nome, considera-se que os Jesuítas foram os primeiros professores da então terra "descoberta" pela Coroa Portuguesa. Sendo assim, não é possível a negação e aproximação de nossa relação histórica com Portugal, a começar pela supremacia da língua, que hoje utilizamos, sendo também um misto de termos indígenas.

O domínio linguístico, nesse sentido, representava ainda o poderio dos colonizadores sobre os colonizados. Basta, por exemplo, realizar um passeio pelas narrativas dos livros de História para entender que a língua como identidade simbolizava também a força da Coroa Portuguesa sobre os povos conquistados. Além do poderio econômico, linguístico, ideológico, filosófico da Coroa, a epopeia do Descobrimento do Brasil é contada sob um viés pacifista e fantasioso, mas bem sabemos que não fora assim.

Proponho, nesse sentido, que o leitor deste trabalho imagine a seguinte situação: pessoas que não se comunicavam e nem se entendiam, porque eram línguas diferentes. O encontro entre os indígenas e os portugueses certamente foi um momento de muito embate, insistência e dominação dos portugueses e de resistência por parte dos indígenas, não tem como imaginar uma cena que não tenha sido conflituosa.

Além disso, outra questão relevante é que além da língua, da cultura e dos costumes que temos hoje se imbricam, em parte, com os habitantes à época portuguesa e aos costumes indígenas, a começar pela inserção de muitos termos indígenas que herdamos na nossa relação com a linguagem, pois se fizéssemos um levantamento dos termos indígenas associados ao idioma que falamos atualmente, chegaríamos à conclusão desse processo de hibridização vocabular e linguística.

A literatura brasileira formou-se a partir da portuguesa. No início do século XVI, quando os colonizadores chegaram ao Brasil, Portugal estava no auge de seu poderio, que se consolidou justamente com os descobrimentos. Na condição de Colônia, o Brasil tomou os moldes portugueses como base para a sua formação linguística, artística e cultural. Não foi diferente com a literatura, manifestação artística que tem por matéria-prima a língua. (PEREIRA; PELACHIN, 2004, p. 15)

Durante o processo de catequização, entendido como primeiro processo de formação e escolarização destinado aos nativos, não há como negar a relevância e a significância da atuação da Companhia de Jesus que, de certa forma, buscava formar e construir uma identidade dos e nos indígenas, como se eles não tivessem seus costumes e suas formas de comunicação. De certa maneira, a Literatura de Catequese tinha como principal missão a propagação e a doutrinação da fé católica, visto que na Coroa Portuguesa era a religião que predominava.

Não se pode falar do processo de formação e escolarização no Brasil, considerando os primórdios da nossa história sem que não seja considerada a importância dos padres Jesuítas nesse processo, porque, de certo modo, o sistema de ensino no país, durante o período colonial foi estruturado pelos Jesuítas, pois esses "padres destacavam-se por sua dedicação ao ensino, tarefa que lhes permitia recrutar e formar mais elementos para a Companhia, aumentando sua influência e poder" (PEREIRA; PELACHIN, 2004, p. 74).

Muitos acontecimentos referentes ao 'descobrimento' e colonização do Brasil foram estruturando algumas questões subjacentes ao ensino de Português no território pertencente à Coroa Portuguesa, entre as muitas mudanças e políticas à época é possível compreender as tecnologias desenvolvidas provenientes da Reforma Pombalina como o ensino da gramática portuguesa e da gramática latina, já que a Reforma Pombalina preconizava a instalação de uma política linguística que contribuía com o estabelecimento de duas tecnologias para o período de identidade ao território: a gramática e o dicionário.

Segundo Pfromm Neto et al., (1974) por meio do Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871, no Brasil, que o cargo de “Professor de Português”, representou um marco significativo para a historicidade da profissionalização da docência, pois ainda não havia cursos de formação de professores. Além disso, conforme Barros (2008), quem lecionava o Português, lecionava aulas de Retórica e Gramática e os responsáveis pela regência eram os intelectuais advindos das elites sociais.

Avançando um pouco mais, com a independência do Brasil e, agora, visto como nação, o ensino de língua a partir de 1822 estabeleceu-se como uma questão de ensino de língua portuguesa no contexto nacional, pois “de um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente” (ORLANDI, 2009, p. 97).

Indo mais além nas reflexões referentes à formação e à escolarização no Brasil, temos o contexto de formação de professores, perpassando pela estruturação do magistério para que se pudesse reger aulas nas turmas de educação básica. Como percebe-se, o processo de formação docente no Brasil tem ocorrido de maneira gradual, porque o que hoje conhecemos como políticas e ações vêm sendo estruturadas ao longo dos tempos.

Após a formação básica de magistério, o professor estava habilitado a assumir a regência nas séries de educação inicial e, apenas com o Adicional de Magistério, Quarto Ano Adicional, habilitava-se para o trabalho nos anos finais do ensino fundamental. Nesse período, o ensino de língua portuguesa concentrava-se apenas no ensino gramatical, que na realidade era o estudo das regras e das classes gramaticais, quando o sujeito era considerado alfabetizado.

O ensino de língua portuguesa à luz da formação do professor de língua portuguesa como Língua Materna vem após a independência do Brasil propondo mudanças curriculares nas formas de enxergar como o processo de ensino-aprendizagem se adequa aos contextos sociais e acadêmicos dos sujeitos, ou seja, ensinar Língua, nessa concepção, implica entender o que ensinar, para quem ensinar e por fazê-lo.

Sendo assim, no contexto contemporâneo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o ensino de língua portuguesa e a formação de professores passaram a ter uma atenção mais prioritária. Junto a isso, o ensino de língua passou a ser estruturado a partir da politização textual, sobretudo do trabalho com os gêneros textuais, que tiveram força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pelo Ministério da Educação.

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vieram lançar luzes ao ensino e às propostas de aprendizagem. Nesse sentido, foram organizados estudos destinados às diferentes áreas do conhecimento e, mais precisamente, ao ensino de língua portuguesa, o tratamento dado ao texto começara a ocupar o lugar epistêmico de objeto de ensino e aprendizagem, passando a ter uma visibilidade maior de enxergar o texto não como pretexto, mas como estrutura discursiva.

Com a inserção da política textual e da proposta de ensino gramatical contextualizado, os termos *letramento*, *multiletramento* e *hiperletramento* começaram a ganhar destaque a nível nacional, tendo como ponto direcionador alguns trabalhos de estudiosos e pesquisadores no assunto. Nesse sentido, o estudo e a produção dos gêneros textuais na escola têm ganhado cada vez mais espaço, sobretudo ao politizar o texto como instrumento de ensino-aprendizagem, de leitura, reflexão, discussão e de produção escrita.

Os estudos referentes às temáticas *formação* e *letramento* têm sido intensificados na compreensão de que as práticas sociais assumem relevantes papéis no processo de ensino e aprendizagem aos professores de Língua Materna. Muitas têm sido as discussões diante do que se entende por práticas de letramento, sendo que há outros modelos de letramento que ultrapassam os moldes de escolarização dos ideais aspirados pelas propostas metodológicas.

Discutir o processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna é, ao mesmo tempo, avaliar as práticas metodológicas no fazer docente e atribuir novos olhares aos objetos de ensino, considerando os contextos sociais dos falantes inseridos nas propostas de linguagem. (SOUSA, 2018a, p. 2)

Os letramentos não estão ligados apenas às práticas de leitura e escrita como muitos

acreditam, mas, fundamentam-se nas propostas interativas, na realização do discurso oral/escrito e na valorização do saber internalizado que todos nós trazemos com o nosso conhecimento de mundo e experimentamos ao longo de nossa vida acadêmica. Compreender como os letramentos ampliam-se é, ao mesmo tempo, destacar as peculiaridades de cada sujeito, incluído em contextos autônomos e diversificados do fazer metodológico.

Há uma multiplicidade de letramento e a todo instante se mostra nas ações dos falantes e no processo de interação entre os sujeitos de uma mesma cultura, lugar e grupo social. Ao discorrer acerca da relevância do letramento, parte-se do contexto de formação que se encontra também com as noções de alfabetização. Nesse sentido, *letramento* e *alfabetização* não podem ser entendidos como similares, como também não podem ser vistos como lados antagônicos.

Assim, *letramento* é o percurso interativo e social das capacidades que o sujeito desenvolve ao longo de sua existência, enquanto *alfabetização* denota o reconhecimento, por exemplo, do nosso sistema alfabético, numérico e dos elementos da natureza que insere os falantes de uma língua nas práticas de interação social, isto é, de letramentos, pois uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada, o que não a impede de demonstrar as necessidades plausíveis para se envolver e sobressair de determinadas situações.

Alfabetização e letramento complementam-se na compreensão ética, formadora e cidadã de cada sujeito, além disso, pode-se dizer que há uma multiplicidade de letramento, por exemplo, o visual, o sonoro, o gestual, entre outros, para citar apenas alguns.

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de apropriar-se do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil. (ROJO, 2010, p. 23)

Enquanto a alfabetização está ligada ao processo de compreensão de letras e sons, as propostas de letramento estão inseridas nos contextos sociais e culturais em que cada indivíduo tem acesso ou mantém estreita relação dialógica e, por isso, as ações letradas multiplicam-se mediante todas as necessidades dos sujeitos durante a interação.

Há, diante disso, muitos letramentos: o letramento da palavra, do sentido atribuído ao texto e em qual contexto se insere; o letramento da imagem sobre a palavra e da palavra sobre a imagem; o letramento auditivo das pessoas com deficiência visual, por exemplo, e o letramento visual/espacial e tátil dos sujeitos com deficiência auditiva e surdo-cegueira. É por isso que o letramento é entendido em um contexto múltiplo e capaz de ampliar a interação entre os indivíduos com as diferentes condições comunicativas, aquisitivas e culturais.

Entender o letramento em uma visão crítica é lançar-se ao mar bravio de desafios e possibilidades. O letramento está associado à compreensão dos propósitos situacionais de cada estágio, pois ao deparar-se com a interpretação de uma imagem o sujeito precisa entender como ela estabelece um processo de hipertextualidade com outras vertentes linguísticas, bem como a relação diversa das linguagens que estão inseridas no texto.

Formar é preciso. Alfabetizar é necessário. Letrar é urgente. Nessa imbricação de finalidades compreende-se a necessidade de alfabetizar na contemporaneidade letrando, oferecer aos sujeitos os eventos de letramento adequados aos propósitos, necessidades comunicativas e interativas dos indivíduos.

Entender ao mesmo tempo em que se promove a formação projeta-se também os estágios de letramento. Letramento não é uma proposta distante da realidade do sujeito, mas a aproximação com o que lhe é comum e envolvente das formas de escrita e oralidade não abarcadas apenas na “modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181-182).

Todo processo de letramento traz implícita uma ideologia e uma política de acesso das classes menos favorecidas ao lugar de destaque à pirâmide social. A valorização do contexto sociocultural dos sujeitos inseridos nas propostas de letramentos dialoga com as necessidades que

esses indivíduos têm de serem reconhecidos, valorizados e percebidos, pois as práticas inerentes ao letramento devem estar a serviço do desenvolvimento integral, social e ético de cada indivíduo, inserindo-o no contexto reflexivo de leitura e escrita.

Aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Daí a relevância de focalizarem-se os aspectos políticos do trabalho do professor que o conceito de mediador apaga e o conceito de agente de letramento ressalta. (KLEIMAN, 2006, p. 422)

A importância de considerar o contexto no qual se está inserido, os meios culturais que são frequentados e os grupos sociais do qual fazem parte, amplia os moldes de letramentos do sujeito. Sabemos que o primeiro grupo social que temos experiência é a família e nessa interação há um rico e valoroso processo de letramento que precisa ser valorizado pela instituição escolar, moldando o que necessita ser estruturado e inserindo-se em um propósito planejado.

Todos nós aprendemos um pouco com o outro em um contexto de interação e comunicação. A escola precisa assumir posicionamentos, propor questionamentos e indicar as investigações capazes de produzir-se ou achar as possíveis respostas na concepção dialógica com as necessidades dos sujeitos inseridos nas abordagens de ensino, adotando, de fato, uma visão social, construtivista e interacionista do que se queira que aprendam.

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construídos pela criança. (ROJO, 1998, p. 121)

Toda interação traz implícita um processo de formação, letramento e comunicação, visto que o sujeito se coloca diante dos propósitos comunicativos da situação para constituir-se como pessoa. Compreender como potencializar as vertentes de letramento, sobretudo no contexto escolar, implica conhecer de onde os sujeitos estão vindo, aonde estão indo e quais os anseios e aptidões almejam alcançar.

Letramento é prática social realizada entre os sujeitos dos mesmos ou diferentes grupos sociais, faz-se por meio do processo interativo e multicultural de realização e adaptação da linguagem. Logo, toda proposta de letramento se torna múltipla, sendo, pois, os chamados multiletramentos que “não são propostas novas como muitos acreditam, mas maneiras diferentes de interação com os bens tecnológicos e culturais disponíveis que a sociedade vai se relacionando e, com isso, ampliar as atitudes no fazer pedagógico” (SOUSA, 2015, p. 2).

A formação de professores, nesse contexto, parte do plano da teorização e prática do que se discute e ensina-se nos cursos de formação inicial e continuada. Ao postular o ponto alto da formação, entende-se que além de formar profissionais para atuarem em contextos reais, formam-se pessoas com suas limitações, problemáticas e perspectivas, porque o professor é apenas um agente inserido no sistema com um nível de saber mais requintado para fortalecer e orientar cidadãos nas tomadas autônomas e críticas de decisões.

Sendo assim, a formação de professores à luz da profissionalização perpassa por algumas fases, como “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança” (NÓVOA, 2009, p. 16-18).

Nesse processo de formar professores, compreende-se que há uma urgência na reavaliação dos projetos de formação docente, isto é, partir do contexto e do problema aproximando as teorias de ações capazes de amenizar a distância entre o que se fala e o que se ensina. Claro, que muita coisa

não depende unicamente da boa vontade do professor, mas de políticas públicas e de valorização do exercício da docência.

Os saberes e as perspectivas imbricam-se no processo de formação e letramento do professor, sobretudo do profissional de língua portuguesa, porque os conhecimentos docentes referentes à língua portuguesa no Brasil principiam a constituição da identidade e da valorização profissional, reconhecendo-os, portanto, como autênticos agentes de letramento.

A Identidade do Ser Professor e as Políticas Linguísticas

Discutir a conceituação de identidade significa compreender as concepções ideológicas e inerentes ao ser humano. Todos nós apresentamos as nossas individualidades, desenvolvemos estratégias diferentes e modelos de intervenção que se inserem no contexto de atuação com as nossas marcas próprias.

Refletir acerca da identidade do professor de língua portuguesa, pressupõe-se, de modo igual, entender o que significa ser professor diante das políticas linguísticas de cada país e das ações voltadas para a valorização da profissão.

Partindo da máxima de que o *professor é a profissão que forma todas as profissões*, faz-se necessário não somente falar em formação, mas, sobretudo de valorização da profissão docente, porque um país que se preocupa com o futuro e suas gerações, preocupa-se também com as condições dignas de trabalho do professor e ao assegurar as condicionantes que promovem o gosto pela profissão, perpetua-se a relevância do Ser professor em tempos, muitas vezes, de desvalorização da docência.

A constituição da identidade do professor está incluída em um contexto de insistência, embate e resistência, porque ao refletir sobre as vivências docentes no contexto brasileiro significa reconhecer que a educação sempre nos discursos é colocada como prioridade, mas na prática não é feita muita coisa.

Todos os países que enxergaram a necessidade de valorização do professor, fizeram, de certa forma, grandes investimentos na educação. Um povo educado sabe reivindicar seus direitos e cumprir com seus deveres na função de cidadão. Constituir a identidade do professor significa equiparar as etapas de formação com as propostas de valorização, respeito e reconhecimento com a nobreza da profissão.

O professor reflexivo, um agente, de letramento na comunicação intercultural, torna-se ainda consciente de que os saberes científicos, difundidos através da escrita, podem ser ancorados no senso comum, sob a forma de representações sociais ou de conhecimentos práticos que, a nosso ver, também, compõem o repertório de saberes e práticas cruciais para entender a complexidade do ensino da escrita e para acolher as mudanças de qualquer sistema de ensino (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 201)

Destacar a relevância do professor na construção de uma sociedade autônoma, como agente de letramento, significa também pontuar as necessidades que o profissional vivencia na realização de suas práticas, principalmente quando entendemos os diferentes contextos e as condições de trabalho que colocam em destaque a inter-relação docente com o conhecimento.

Na profissionalização do professor a pedagogia é marca identitária e própria de sua atuação no contexto de interação e, ao formar professores, entende-se que se formam também pessoas. Pessoas que enxergam o contexto de utilização de maneira diferente, que orientam e indicam os caminhos necessários ao exercício da cidadania comuns a todos os sujeitos.

Infelizmente, no Brasil, contexto de situação e reflexão deste estudo, a profissionalização do Ser professor ainda não obteve seu reconhecimento como sendo uma das profissões necessárias para o desenvolvimento do país. Quando se valoriza a educação e seus profissionais, não sobra espaço para a marginalização e para as outras questões que se apresentam como reflexos do não reconhecimento do professor no contexto de trabalho brasileiro.

Não é possível ampliar as discussões referentes à valorização e à formação do professor sem

que não se tenham como referências as representações sociais de ações e políticas linguísticas. É necessário compreender como as políticas linguísticas contribuem com a formação e as vivências do professor no contexto da educação brasileira.

Política linguística fundamenta-se, em última instância, na cultura linguística, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas, associadas a uma política específica. (SCHIFFMAN, 1996, p. 5)

Compreender as políticas linguísticas também é pensar na pedagogia dos letramentos no contexto escolar e possibilitar as condições mínimas para realização do trabalho docente, a começar pelo processo de formação pedagógica eficaz. É certo que todo educador se vale de alguma teoria para a concretização da prática, contudo, quando os conhecimentos não têm por fundamentação uma proposta teórico-prática, o acesso às diferentes formas do saber fica aquém do discurso-prático.

O professor no contexto da sala de aula e como agente de letramento refaz, reorganiza discursos e planeja as práticas pedagógicas. Trazer à tona as perspectivas e os desafios na realização do letramento acadêmico na escola à luz da valorização das diferentes culturas linguísticas no campo da escolarização implicam-se no processo adequado de formação aos propósitos estabelecidos para a profissionalização do professor.

O desenvolvimento de trabalho que valorize o letramento crítico e reflexivo dos sujeitos inseridos na aprendizagem requer do professor uma compreensão do que são os letramentos e a sustentação dos mecanismos referentes às políticas linguísticas, para que o docente não coloque à margem o que é necessário à formação, mas na centralidade ética e compromissada do Ser professor e da nobre função de formar cidadãos.

Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de fato, a real política linguística em vigor na sociedade. (SILVA, 2013, p. 19)

A reflexão que se torna necessária na epistemologia dos mecanismos das políticas linguísticas é a permissão de que os letramentos na formação do professor partem de ações e políticas de incentivo na realização de um processo dialógico e inserido na proposta formativa dos letramentos múltiplos.

Projetar as discussões que tomem como ponto de partida a atuação do professor como agente de letramento significa repensar a formação inicial e continuada em um contexto de profissionalização que se reinvente. Oferecer a oportunidade de inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação no fazer docente, sendo necessário instrumentalizá-los e propor readequações nos currículos, objetivando o atendimento dos anseios de cada sujeito formador a assumir a função de agente de letramento em uma proposta desafiadora.

Ocupar a função de agente de letramento faz-se necessário ao professor de língua portuguesa assumir o papel de leitor, produtor e divulgador do conhecimento, embora que para isso correlacione teoria e prática de sala de aula. Partindo dessa parceria, entende-se que nenhuma teoria ocorre no plano vago das ideias, contudo, dialoga e realiza-se na ação constitutiva do legado maior: aprender e ensinar a aprendizagem.

Inserido em um processo imbricado de *ensinagem*, o professor constrói a identidade que lhe é inerente, aprende com seus pares, desenvolve estratégias e mecanismos para a inserção do exercício ético do sujeito. Ao mesmo tempo em que se reflete sobre a identidade docente, postula-se também discutir a formação inserida no contexto de ações e políticas públicas e linguísticas na urgência de “reformulação de currículos, por intensas leituras teóricas articuladas com a prática já na época da formação inicial, construindo um perfil de professor leitor que dialogue com o que lê a

partir de suas observações e de sua prática” (JUSTINA, 2004, p. 367).

A identidade do professor além de ser constituída a partir de propostas e ações eficazes no fazer docente, encontra como terreno fértil a sala de aula que já se inicia nos momentos dos chamados Estágios Supervisionados nos programas de licenciatura. Sendo assim, os estágios supervisionados oferecem ao professor em formação e sob o olhar de um professor regente-observador o que necessita ser adequado e estruturado no contexto da profissionalização docente.

A nobreza da profissionalização pedagógica não é revelada na carga horária destinada ao estágio. Dessa maneira, o ideal seria que o plano de curso formativo para a docência equiparasse o tempo de aplicação e vivência nos estágios com as teorias que são discutidas e propostas na formação do professor, funcionando como “estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho” (SILVA, 2014, p. 39).

Pontuar o diálogo existente entre a teoria e o contexto prático da atuação do professor não é tarefa fácil para os cursos de formação, o que implica acessar correntes filosófico-metodológicas capazes de equilibrar e equiparar as discussões no campo da formação inicial e continuada do conhecimento, de modo que, o próprio professor perceba-se como agente eficaz de letramento, construtor de saberes e divulgador de práticas docentes significativas, visto que as “mudanças requerem do professor uma nova postura frente à leitura de mundo atualmente, por isso, a necessidade de um processo formativo docente prático” (SOUSA, 2015, p. 5).

Inserido no processo de formação docente, encontram-se algumas políticas linguísticas e formativas na etapa inicial e continuada do professor, situadas em uma proposta contínua de estruturação e valorização, sendo, pois, urgente profissionalizar-se no trabalho e para o trabalho docente e, mais ainda, na constituição da identidade de professor.

Uma das muitas ações e políticas referentes à formação inicial de professores a nível superior refere-se ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que estabelece a formação a nível superior destinada aos profissionais sem licenciatura, ou ainda, como segunda licenciatura, sendo criado em maio de 2009.

Conforme informações, Brasil (2009), algumas das finalidades das ações inseridas na formação docente via PARFOR é a promoção articulatória entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada contexto.

Além disso, outra ação e política que lança luzes à formação continuada de professores a nível *stricto sensu* é a implementação dos mestrados profissionalizantes que vieram contribuir com a formação e o letramento docente, propondo a realização diagnóstica, interventiva e criativa de estratégias capazes de atenderem às necessidades dos atuantes, inseridos no contexto da sala de aula da educação básica.

Assim como a formação mediatizada pela educação a distância, outra forma de ação e política linguística que ainda continua sendo vista com desconfiança por políticas fossilizadas, contudo, reitera-se que os cursos de mestrados profissionalizantes não vieram se contrapor às pós-graduações *stricto sensu* acadêmicas, mas, contribuir, principalmente com a educação, partindo da intervenção de contextos e da utilização da pesquisa-ação nas experiências pedagógicas, conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação.

Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idênticos graus e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. (BRASIL, 2015)

É nesse contexto que os cursos de mestrados profissionalizantes ampliam as perspectivas de letramento, equiparando-se com os saberes teóricos e com as práticas de sala de aula, a experiência profissional, porque o processo formativo é “mediatizado pela experiência e pela prática profissional,

na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Isto é, o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função de situações contingentes” (BORGES, 2004, p. 77).

Ao refletir sobre as políticas linguísticas e as ações formativas, pontua-se ainda que a educação linguística na formação docente representa os “fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Assim sendo, muitas das sugestões que podem ampliar a construção identitária do professor à luz da profissionalização seria a participação em eventos científicos, ouvindo e compartilhando propostas de ensino-aprendizagem, ampliando discursos e readequando práticas metodológicas.

O Espelho da Experiência: Professores e Vivências

As vivências metodológicas do professor são significativas desde o processo de formação inicial à etapa continuada. De certo modo, o professor revisita suas experiências a partir da prática de sala de aula e avalia o que necessita ser adequado e estruturado ao contexto de atuação, assumindo uma prática reflexiva.

Trabalhar na formação linguística e cidadã dos sujeitos nos contextos de aprendizagem a partir das aulas de Língua Portuguesa não significa apenas permiti-los que desenvolvam o hábito da leitura e a prática com a escrita, mas problematizar como as propostas de ensino-aprendizagem podem ser diversificadas no procedimento de formulação de novos saberes. (SOUSA, 2018b, p. 29)

As experiências de leitura, reflexão e escrita devem ser promovidas nas vivências dos professores e a primeira vivência na formação do professor perpassa como uma espécie de espelho por meio da etapa de Estágio Supervisionado em que os anseios e sonhos são aproximados com a realidade de sala de aula.

No espelho da experiência docente, o professor enxerga-se e insere-se em um contínuo divã, capaz de refletir sobre as práticas e no planejamento de novas incursões pedagógicas, porque é, exatamente, no momento dos Estágios que o professor em formação percebe a latente necessidade de conhecer como as teorias estudadas no plano de formação se inserem na prática pedagógica.

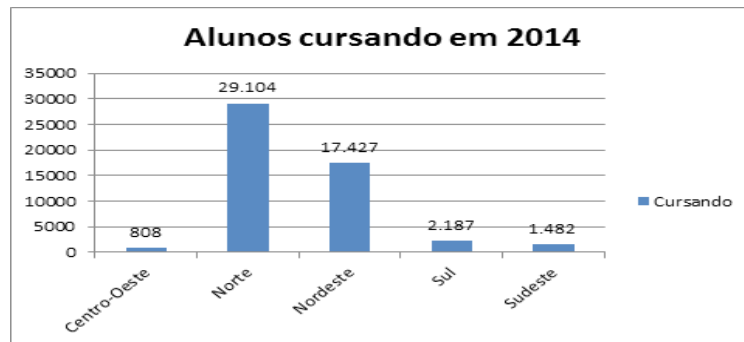
Planejar quais são os caminhos e os percursos a serem seguidos na carreira de magistério simboliza ao professor enxergar-se diante de um espelho, refletir como as intervenções poderão ser significativas na heterogeneidade do contexto escolar e como as reflexões podem se aproximar da realidade social dos sujeitos em situação de aprendizagem.

O espelho da experiência do professor que pode ser visto por ele mesmo parte das suas anotações advindas da etapa dos Estágios Supervisionados, da noção discursiva na produção dos relatórios e na elaboração de um memorial que objetive demonstrar os percursos realizados pelo professor.

Trazer as vivências do professor para o seu próprio pensar e fazer pedagógico é partir do contexto em que as teorias se aproximam da prática e das experiências docentes. Nessa finalidade é necessário avaliar sempre e manter-se antenado com as transformações que estão a todo instante acontecendo.

Sendo assim, à luz da formação inicial e das vivências de professores, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tem contribuído com as experiências formativas, conforme dados inseridos na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Formação de Professores no Brasil - PARFOR¹



Embora os dados sejam referentes ao ano de 2014, entende-se que as políticas de formação têm contribuído com a formação de professores, muitos deles, já atuantes no contexto de ensino e aprendizagem, adquirindo a formação a nível superior. Isso demonstra, de certo modo, um retrato da formação de professores no Brasil que com suas vivências vêm transformando realidades, carecendo apenas de reconhecimento e de valorização do Ser professor.

Ainda sobre o gráfico, percebe-se a atuação das cinco regiões do Brasil, com destaque para as regiões Norte e Nordeste que mais tiveram a receptividade de inclusão da formação mediatizada pelo PARFOR. Apesar de compreender que nem todos os matriculados chegam a concluir a formação, isso indica que algo vem sendo proposto no contexto de formação de professores no país, conforme dados mais atualizados, desde a criação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, elucidados na Figura 2, a seguir.

Figura 2: OS RESULTADOS DO PROGRAMA PARFOR

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

As alterações são notáveis nos números apresentados nos resultados do Programa, pois boa parte dos professores-cursistas matriculados no Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, não chega a concluir, por diversos fatores, como: não se adequam à modalidade de ensino; não dispõem de tempo para se dedicar exclusivamente no período das aulas; acabam por se convencer que não fizeram a escolha certa no que se refere ao curso, entre outras.

De certa maneira, os números representam quão significativas são as políticas educacionais de incentivo à formação de professores. Assim, conforme as informações, Brasil (2009), para concorrer às vagas ofertadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o candidato precisa ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire; ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire; ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado e comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Muitos dos docentes atendidos pelas políticas de formação são oriundos da prática de sala de aula, como é o caso do PARFOR, que promove a formação de quem já atua no ensino sem formação superior ou como segunda graduação.

Na área das licenciaturas, as pós-graduações *stricto sensu*

¹ As figuras 1 e 2 estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 20 nov. 2018.

deveriam reconhecer a escola de educação básica como laboratório vivo de pesquisa científica, valorizando a construção de objetos de investigação relacionados ao ensino e a formação de professores. Na realidade, o desafio trazido para a pós-graduação vai além da prática de pesquisa científica, alcança inclusive a prática de ensino do professor-pesquisador. (SILVA; PINHO, 2011, p. 59)

É com a visão de que o professor é também um pesquisador que suas experiências são significativas para se pensar o projeto de ensino que se tem e projetar as adaptações necessárias para a política que queremos. Desse modo, o professor transita entre duas visões: na função de professor, orienta as aprendizagens, na função de pesquisador, contribui com a divulgação das práticas de saber.

No espelho da experiência do professor há que se destacar ainda a política das licenciaturas na graduação em Letras que o habilita tanto para o trabalho com Língua Portuguesa quanto ao ensino de Literatura. Outras licenciaturas habilitam também para a regência de Língua Estrangeira, conforme cada Edital do curso. Além disso, não poderia omitir neste estudo a Licenciatura em Português/Libras que têm contribuído com a formação de professores bilíngues no Brasil, porque “a língua de sinais brasileira nos cursos de formação inicial e continuada deve estar além do processo reflexivo, mas de ações que vão ao encontro dos estudantes e profissionais surdos” (SOUSA, 2017, p. 120).

Ao comparar a prática pedagógica do professor de língua portuguesa no Brasil como uma imagem refletida, metaforicamente, no espelho da experiência, retomam-se as marcas vivenciais e enunciativas inseridas nos Memoriais docentes e nos Estágios Supervisionados que assumem a função do professor-colaborador na escrita

Assim, o processo de formação do professor de língua portuguesa no Brasil precisa passar pelo divã da reflexão em que se compreendam as muitas conquistas obtidas e as não alcançadas, visto que os relatórios de Estágio e a elaboração de Memoriais contribuam com a escrita reflexiva do profissional que temos para o professor que queremos, sem omitir que os incentivos destinados à educação sejam, de fato, utilizados na formação e na valorização de profissionais que muito têm a contribuir com a ética, o conhecimento e a ciência do país.

Considerações Finais

Analisar o processo de formação e letramento do professor de língua portuguesa significa mobilizar conhecimentos que se adaptam às situações de ensino-aprendizagem a partir de estratégias metodológicas capazes de comunicar o que precisa ser revelado.

Ao mobilizar conhecimentos e saberes referentes às práticas pedagógicas na ação de ensinar e aprender o Português do Brasil é preciso reconhecer também as fortes influências das línguas indígenas no nosso idioma. Nesse sentido, a avaliação proposta ao contexto de formação de professores de língua portuguesa no Brasil pode ser vista de maneira positiva, pois as políticas linguísticas estão sendo escritas, reformuladas e inseridas nos contextos de formação, claro que muita coisa ainda carece de ser estruturado e garantido no processo de formação e letramento de professores nas terras tupis-guaranis.

A atuação do professor de língua portuguesa no Brasil, de certo modo, apresenta evolução significativa no que se refere às ferramentas de trabalho, às políticas linguísticas e das políticas educacionais voltadas ao aprimoramento docente, tanto no contexto de trabalho e formação continuada, quanto na contextualização da formação inicial. Além disso, há que serem considerados os resultados do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, já que as escolas de ensino básico funcionam como laboratórios de investigação das práticas de aprendizagem de língua.

Ensinar Língua Materna é, sobretudo, compreender o valor de constituição da identidade que o professor de língua assume, já que é por meio da atuação do sujeito no trabalho com a língua, adequada aos contextos e na oferta das ferramentas necessárias para a efetivação e a experiência de ensinar e aprender língua portuguesa.

Realizar uma transição autônoma entre as políticas e os contextos de formação docente é necessário e, desse modo, o que é ensinado na sala de aula prevalece na mobilização das capacidades a serem desenvolvidas ao longo da experiência profissional do professor de língua portuguesa no Brasil.

Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas de educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30 mar. 2017.

BARROS, Maria Emília de Rodat Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. In: **Interdisciplinar**, v. 6, n. 6, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1127/965>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 0079/2002**. Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional? Brasília. Publicado: terça, 29 novembro -0001, 20:53, última atualização: segunda, 22 jun., 2015, 11:11. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>. Acesso em: 01 mar. 2017.

JUSTINA, Eliege Wernke Niehues Dela. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004. Disponível em: www.portaldeperiodicos.unisul.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela Bastos. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela Bastos. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela Bastos; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

PEREIRA, Helena Bonito; PELACHIN, Marcia Maisa. **Na trama do texto: língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2004.

PFROMM NETO et al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1974.

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SCHIFFMAN, Harold. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: **Trabalho Linguístico Aplicado**, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues; PINHO, Maria José de. Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na pós-graduação em Letras. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOUSA, Ivan Vale de. Multiletramentos e práticas pedagógicas. In: **ARTFACTUM: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. Ano VII, nº 02, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOUSA, Ivan Vale de. Linguística de sinais e educação. In: SILVA, Solonildo Almeida et al. (Orgs.). **Educação e ensino**. 1ª ed. Rio de Janeiro: PoD Editora, 2017.

SOUSA, Ivan Vale de. Ensino de Língua Materna e avaliação formativa. In: **Hon no Mushi - Estudos Multidisciplinares Japoneses**. Volume 3, número 4, 2018a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/HonNoMushi/article/view/4429>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOUSA, Ivan Vale de. **Língua Portuguesa em cena: ensino, sujeito e contexto**. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco, 2018b.

Recebido em 15 de janeiro de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.