

O PROFLETRAS E A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROFLETRAS AND THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF THEORETICAL AND PRACTICAL KNOWLEDGE WITHIN THE SCOPE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Márcia Cristina Valle¹, Thais Fernandes Sampaio², Renata Cristina das Dores Alves³

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil
0009-0008-6145-4344
marciavalle84@hotmail.com

² Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil
0000-0003-0592-9516
thais.fernandes@ufjf.br

³ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil
0000-0002-4888-8331
rdoresalves@gmail.com

Recebido em 30 jun 2024

Aceito em 23 jul. 2024

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel que o PROFLETRAS tem desempenhado na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, reconhecendo suas contribuições para a reversão de um quadro nada animador no que tange ao ensino de línguas. As reflexões desenvolvidas a partir da imersão dos mestrandos no programa na função de professor e pesquisador de sua própria prática sugerem que o PROFLETRAS tem se configurado como uma importante política pública de formação docente e discente, proporcionando aos participantes vivências e experiências de ensino-aprendizagem ancoradas em práticas sociais cotidianas colaborativas. A proposta de pesquisa-ação do programa (Morin, 2004; Thiollent, 1994) no campus de Juiz de Fora/MG, que dialoga com os estudos de Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2010), Nóvoa (2007), Geraldi (1996, 2006), Freire (1996, 1999, 2001), dentre outros, traz para a cena a formação de professores que, em rede, constroem uma ecologia de saberes para tornar mais significativo o ensino da língua materna. Dessa parceria com a universidade, têm surgido propostas pedagógicas que constituem importante material didático para a mudança de paradigma do ensino de Língua Portuguesa e que devem ser compartilhadas entre os pares. Este movimento de formação continuada desenvolvido pela UFJF contribui para o fortalecimento da profissão docente como um todo.

Palavras-chave: PROFLETRAS. Língua Portuguesa. Política pública. Profissão docente.

Abstract: This work aims to reflect on the role that PROFLETRAS has played in the continued training of Portuguese language teachers, recognizing its contributions to the reversal of a less than encouraging situation regarding language teaching. The reflections developed from the immersion of master's students in the program in the role of teacher and researcher of their own practice suggest that PROFLETRAS has been configured as an important public policy for teacher and student training, providing participants with teaching-learning experiences anchored in collaborative everyday social practices. The program's action research proposal (Morin, 2004; Thiollent, 1994) on the campus at Juiz de Fora/MG, which dialogues with the studies of Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2010), Nóvoa (2007), Geraldi (1996, 2006), Freire (1996, 1999, 2001), among others, brings to the scene the training of teachers who, in a network, build an ecology of knowledge to make the teaching of the mother tongue more meaningful. This partnership with the university has resulted in pedagogical proposals that constitute important teaching material for changing the paradigm of Portuguese language teaching and which should be shared among peers. This continued training movement developed by UFJF contributes to strengthening the teaching profession as a whole.

Keywords: PROFLETRAS. Portuguese language. Public policy. Teaching profession.

INTRODUÇÃO

Em nosso país, os cursos de mestrados profissionais são programas de pós-graduação *stricto sensu* que têm como foco principal a formação de profissionais para atuarem de forma fundamentada e inovadora em suas áreas profissionais. Com características específicas que os diferenciam dos mestrados acadêmicos, são orientados para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, visando a resolver problemas reais das áreas profissionais com as quais dialogam. De acordo com Silva e Del Pino (2016, p. 323), o mestrado profissional

constitui modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* visando à capacitação de recursos humanos qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de ações e processos aplicados, com ênfase na produção técnico-científica, na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos para a solução de problemas específicos, que permitam o avanço da área em âmbito nacional, regional ou local.

Intrinsecamente diferente dos mestrados acadêmicos, nessa modalidade de programa, deve ocorrer uma imersão do mestrando/professor numa pesquisa, cujo objetivo é, segundo Ribeiro (2005, p. 15), “formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social”. Para Silva e Del Pino, os mestrados profissionais têm

o compromisso de promover o encurtamento das distâncias que historicamente se criaram entre a academia e outros setores da sociedade, cujas necessidades já existentes ou emergentes cada vez mais enfrentam os desafios de uma atuação mais efetiva de transformação (2016, p. 323).

No âmbito da educação, via de regra, esse tipo de curso apresenta a exigência de produtos e processos educacionais a serem utilizados por outros professores, bem como por profissionais envolvidos com o ensino, em ambientes formais e não-formais. Em relação ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), voltado para a formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa, o curso traz a perspectiva do fazer pedagógico enquanto exercício crítico que viabilize o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a aprimorar a capacidade de lidar com a

diversidade linguística e cognitiva apresentada pelos alunos. As reflexões e práticas desenvolvidas no PROFLETRAS levam os professores a ampliarem as formas de compreender “[...] 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” (Regulamento (...), 2020, p. 6).

Nossa experiência revela que as reflexões e práticas desenvolvidas no PROFLETRAS baseiam-se em uma concepção integrativa entre teoria e prática, que, valorizando os saberes e experiências de cada professor/pesquisador, promove trocas e oportuniza a construção conjunta de conhecimentos, sempre em diálogo com as discussões teóricas relevantes. De forma absolutamente coerente, nesse contexto, a proposta pedagógica desenvolvida pelos mestrandos em suas pesquisas aprimora as alternativas de enfrentamento aos desafios de transformação da sala de aula da língua materna, da educação básica, pois é oriunda de um processo calcado na realidade vivenciada pelo professor/pesquisador em seu cotidiano profissional.

A partir dessas considerações iniciais, emerge o objetivo central deste texto: discutir de que maneira esse programa de pós-graduação contribui para a formação de um profissional qualificado que responda às demandas da sociedade atual e que seja capaz de buscar soluções para sua prática em constante diálogo com pressupostos teóricos da área de pesquisas relacionadas à linguagem e à educação.

Assim, na conjuntura da realidade educacional brasileira, o PROFLETRAS revela-se como um importante espaço de formação em rede, criando elos entre professores formadores de professores de todo país, entre docentes de diferentes escolas de uma mesma região e entre atores da universidade e da rede de ensino básico, por exemplo. Com isso, pode-se assegurar que esse programa de formação continuada se destaca como um dos principais fomentos para a construção colaborativa de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da formação dos professores de Língua Portuguesa do país, suprimindo uma série de necessidades profissionais das áreas relacionadas à linguagem, rompendo com a lógica da fragmentação dos saberes e permitindo a integração entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica realizada nas escolas de educação básica.

Nesses cursos, com base em uma abordagem dialógica, orientada para a transformação do contexto em que alunos e professores estão inseridos, são

elaboradas ações voltadas aos principais interesses da comunidade escolar dos mestrandos, que lançam um novo olhar sobre o seu fazer pedagógico. É possível afirmar que o programa assume, pois, o caráter de uma ambiência de aprendizagem, aos moldes do que propõe bell hooks (2017), em que os processos de ensino e aprendizagem se dão coletivamente. Num contínuo fluxo de construção do conhecimento, os envolvidos agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente interessam a todos (Oliveira, 2010). De nossa perspectiva, essa rede colaborativa é um ponto fundamental do programa, pois contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos envolvidos, a partir das trajetórias individuais e coletivas que formam a profissão. O diálogo proveniente da parceria entre a universidade e as escolas públicas da educação básica apara a assimetria existente de que a academia é o lugar de construção do conhecimento e aos professores da educação básica cabe apenas replicar o conhecimento que não foi por ele construído.

Como parte dos objetivos do PROFLETRAS, merecem destaque a oportunidade de escuta, pela academia, da fala dos docentes da escola básica, um processo dialógico que fomenta o fortalecimento de redes de professores dispostos aos debates que visem ao aumento da qualidade do ensino oferecido nessas escolas; o despertar da consciência do professor para o seu papel de pesquisador de sua prática; o fortalecimento da profissão docente que necessariamente passa pelo processo de formação continuada; a ampliação dos saberes para lidar com os crescentes desafios da sala aula; as possibilidades de elaboração de materiais pedagógicos em que os partícipes se reconheçam enquanto falantes de sua própria língua; a promoção de valores cooperativos, de inclusividade, reciprocidade, diversos e plurais como deve ser a dinâmica da sala de aula. Ou seja, a circularidade de saberes construídos dialogicamente, em que professores e alunos são atores sociais fundamentais para as transformações sociais necessárias ao bem-estar coletivo; a consciência do papel vital da linguagem na elaboração de um novo imaginário social, calcado em valores éticos, humanos, democráticos, de justiça social; a escola como espaço de formação docente (Nóvoa, 2007).

Para atingirmos os propósitos do artigo, abordaremos, a seguir, dois tópicos. O primeiro deles foca em uma proposta pedagógica elaborada no âmbito do

PROFLETRAS/UFJF, ou seja, o produto final alcançado pela parceria entre a academia e a educação básica, com o escopo de promover melhorias na qualidade do processo de ensino/aprendizagem da língua materna, objetivo desse curso. Já o segundo traz reflexões acerca dos desdobramentos advindos desta política pública voltada para a formação continuada de professores no Brasil, enfocando os impactos desse evento na educação básica e a importância dessa política na valorização da profissão docente.

1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pedagogicamente dizendo, o PROFLETRAS tem sido deveras relevante nos processos de formação continuada de professores e, de maneira especial, na mudança da realidade da educação brasileira. Centrado nos professores de Português atuantes na rede pública de ensino, tem como Trabalho de Conclusão Final (TCFs) uma proposta de natureza interventiva, visando ao enfrentamento dos desafios na construção de uma escola que responda às exigências sociais, num mundo altamente tecnológico e em constante movimento.

A carência nas habilidades esperadas pelos estudantes no uso da língua materna, nos diversos níveis de ensino, desperta preocupações e discussões entre professores e estudiosos da língua. Além dessa defasagem, há, outrossim, um clima de sala de aula marcado pela desmotivação; pela apatia; por conflitos os mais variados entre alunos e entre estes e os professores; práticas de preconceitos diversos e de violência verbal e física; um ambiente pouco humanizador e, portanto, pouco favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a autoridade e o protagonismo do professor bem como o protagonismo do aluno ficam muitas vezes abafados. É enorme o número de discentes que enxergam a sua língua como algo desvinculado de si mesmos, como um objeto quase inatingível, embora reconheçam o seu valor na constituição de um “futuro melhor”. Assim, a autoridade do professor, o seu protagonismo, bem como o protagonismo do aluno ficam muitas vezes abafados.

Com o escopo de se opor à realidade acima e responder à meta do PROFLETRAS de se tornar um espaço para a construção de propostas pedagógicas que efetivem uma educação linguística cidadã dos alunos do ensino fundamental, no

caso da UFJF, as intervenções de cada professor-pesquisador, desenvolvidas em parceria com um docente do programa, se constituem em propostas pedagógicas múltiplas. Elas envolvem e interconectam os diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como os processos de letramento literário, as estratégias de ressignificação das práticas interacionais, a proposição de novas práticas para a leitura e escrita de gêneros, perpassando questões sobre análise linguística, ou mesmo a urgente e necessária inserção de novas tecnologias digitais no ensino. Cabe ao professor ampliar as dimensões cognitivas, humanas, culturais, artísticas do aluno para que ele se aproprie de sua condição de sujeito; por isso, o ensino da língua precisa ser na direção de levar o aluno a se enxergar como falante de sua língua, uma língua viva, “histórica e culturalmente situada” (Antunes, 2009, p. 23).

O incômodo advindo das questões abordadas anteriormente originou as propostas de intervenção para as aulas de Língua Portuguesa, denominadas Dinâmicas de Grupo para se Fazer na Escola. A título de exemplificação, discorreremos brevemente sobre a intervenção produzida pela professora pesquisadora do mestrado profissional. O estudo leva em consideração que, para “que o aluno possa assumir sua identidade como autor, o professor tem que se assumir como autor, antes, interagindo com ele” (Ruiz, 2015, p. 187). E o professor só terá esse olhar se ele, necessariamente, olhar a si também, sua prática, sua autoria e seu protagonismo profissional. Esse processo necessariamente reafirma o papel da escola como o lugar “onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, 2007, p. 11).

1.1. DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA

A intervenção é um desdobramento do macroprojeto de pesquisa “Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar”, da professora Dra. Lucilene Hotz Bronzato, da qual fui orientanda, no curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da UFJF.

O estudo teve como pergunta norteadora a seguinte questão: como oferecer aos alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, para ampliação de suas competências linguísticas, como condição para sua inserção cidadã na sociedade, pautadas pelos princípios da ética e do respeito? Trata-se de uma pesquisa-ação participativa (Morin, 2004), de natureza interventiva, e propõe como caminho possível para a mudança de paradigma do ensino de Língua Portuguesa o uso dessa tecnologia alternativa de ensino, por meio de dinâmicas de grupo, para a ressignificação das aulas de língua materna, do Ensino Fundamental II, proporcionando a interconexão dos quatro eixos de ensino-aprendizagem da língua materna (oralidade, leitura/escuta, produção - escrita e multissemiótica - e análise linguística/semiótica), além do fortalecimento de grupos mais solidários, ancorados em princípios de respeito a todos os envolvidos. Nessa seara, o texto literário assume papel preponderante, dado o caráter humanizador da literatura (Candido, 2004).

Dinâmicas de Grupo para se Fazer na Escola (Valle, 2018)¹ é composto por quatro dinâmicas (1: *Quem sou eu*; 2: *Famílias modernas*; 3: *Quer conversar melhor?*; 4: *Tempo de delicadeza*), elaboradas com o propósito de romper, ou minimizar, a enorme defasagem dos multiletramentos dos alunos das escolas públicas bem como as relações conflituosas em sala de aula. A intervenção foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal de Juiz de Fora. As quatro dinâmicas são estruturadas em etapas, a partir de temas selecionados com bases em necessidades detectadas pelo professor para organizar ou promover um maior amadurecimento dos alunos, seja em termos emocionais, seja em âmbito cognitivo. Embora feitas em etapas, a sua elaboração prevê um início, um desenvolvimento e um fechamento, de tal forma que cada etapa se relaciona de modo claro com a seguinte, formando, gradativamente, um novelo. Em cada etapa, um ou mais eixos suleadores dos processos de ensino-aprendizagem da língua podem ser colocados em evidência por meio de sistematizações construídas coletivamente.

Com base no tema de cada dinâmica é que se faz a seleção dos textos a serem apresentados aos alunos. Portanto, o ponto de partida não é um gênero específico, mas o tema, abordado sob a forma de textos de variadas semioses (escrita, oral,

¹ O Caderno Pedagógico pode ser acessado através do link:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7125/1/marciacristinavalle.pdf>

visual, multimodal), contribuindo assim para a ampliação do repertório de letramento do educando. A tecnologia parte de uma motivação inicial que não necessariamente passa por algum texto. Passar um espelho, desenrolar um barbante, escolher um objeto, por exemplo, impulsionam o envolvimento e a coautoria no compartilhamento e expansão dos saberes. Seguindo o fio condutor do novelo, depois da motivação inicial, o mediador deve ofertar aos alunos variados gêneros textuais. Os textos selecionados devem estimular a reflexão dos discentes sobre o assunto proposto para a dinâmica e as situações de uso da língua. É no processo de execução das dinâmicas de grupo que surgirão necessidades situadas de produzir textos (orais e escritos) e, conseqüentemente, a necessidade de se lançar mão de diferentes e variados recursos linguísticos. As diversas práticas situadas de produção textual (individual ou coletiva) previstas pelas dinâmicas de grupo se configuram como momentos oportunos para o professor-mediador promover reflexões.

Por sua natureza interativa, as Dinâmicas de Grupo para se Fazer na Escola criam possibilidades de um modelo de aula e de sala de aula diferenciado do que tradicionalmente se vê, pois propõe a elaboração de uma nova arquitetura de trabalho com a língua, de modo significativo e interconectado e, ao mesmo tempo, propicia situações reais para os alunos vivenciarem a aprendizagem da convivência fraterna e solidária. O uso dessa ferramenta pode, entre outras vantagens, despertar o interesse dos alunos pelo processo de construção dos conhecimentos linguísticos necessários a uma formação cidadã; contribuir para a ampliação do universo linguístico, cultural e humano dos discentes; além de propiciar a criação de um ambiente favorável à circularidade de afetos e construção de conhecimentos, diversos e plurais. Enfim, as dinâmicas são uma aposta de aliar a reflexão sobre a língua à formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais ética e solidária. Nesse sentido, considera-se que a língua é um fenômeno sociocultural que só tem sentido na interação e contribui para a formação humana do indivíduo (Marcuschi, 2001).

A presente pesquisa-ação foi, desse modo, a oportunidade de repensar o meu papel de autoria como professora, apontando, por meio da *práxis*, os caminhos para a mudança de paradigma das aulas. Essa proposta teve como ponto de partida o questionamento supracitado, que encontrou na ferramenta das dinâmicas de grupo

uma possibilidade de respostas. A fim de se contrapor ao modelo tradicional de aula, essa tecnologia de ensino configura-se como alternativa não somente para interligar os eixos de ensino-aprendizagem como também para contribuir com a melhoria das relações interpessoais.

Logo, a pesquisa se constitui em uma proposta de resgate da autoria do professor e dos alunos em sala de aula, por meio de dinâmicas de grupo, o que corrobora os objetivos centrais do PROFLETRAS. A pergunta de pesquisa foi, portanto, assim formulada: será que as dinâmicas de grupo, como modelo de aula e como tecnologia de ensino, amenizariam ou mesmo superariam alguns dos problemas mais graves da sala de aula, como, por exemplo, a desmotivação, a falta de protagonismo dos alunos, a hostilidade e violência comuns ao ambiente escolar, a carência das competências linguísticas dos discentes, a pouca vivência deles em práticas sociais de linguagem, o respeito à pluralidade, dentre outros entraves à aprendizagem e à boa convivência?

Embora pouco utilizadas como ferramenta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, as dinâmicas de grupo podem se constituir em um grande potencial de mudanças para a melhoria da educação brasileira. Entre as razões que movem o enveredamento por este caminho, ressalta-se que as dinâmicas podem propiciar, entre outros benefícios: i) a interação mediada do grupo; ii) o conhecimento e reconhecimento dos seus participantes, estimulando-os a se posicionarem dentro do grupo; iii) o trabalho sistemático com a oralidade (eixo ainda pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa); iv) a promoção de um ambiente de sala de aula acolhedor para a construção do conhecimento compartilhado, de respeito às diferenças, em que todos os envolvidos possam ter voz e vez; v) a vivência dos alunos em diversas práticas sociais de uso da linguagem, o que facilita o processo de inclusão; vi) a menor fragmentação dos conteúdos ensinados; vii) aulas mais humanizadas; viii) o protagonismo docente e discente; ix) o estímulo à criatividade.

Para Bronzato (2009),

[...] a dinâmica de grupo se traduz em ferramenta perfeita para ser usada em sala de aula, já que além de promover o conhecimento, sensibiliza os participantes a um novo olhar sobre si mesmos e sobre o grupo. Portanto, poderíamos dizer, também, que a técnica da dinâmica de grupo é capaz de instituir a escola como espaço de afetividade (p. 106).

Empregando uma metáfora, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo seriam uma espécie de guarda-chuva para abrigar simultaneamente os quatro eixos do ensino da língua materna no processo de construção da cognição compartilhada, num ambiente humanizado e acolhedor. Como aponta Bronzato (2009), a dinâmica de grupo pode ser vista como uma ferramenta otimizada para que o amadurecimento da linguagem e do raciocínio moral aconteça: ela enquadra a sala de aula (ou a aula de língua) como espaço de afetividade, ela promove a interação dos alunos com seus coetâneos, ela permite que a vez e a voz do aluno como indivíduo sejam ouvidas e valorizadas. Enfim, ela ensina a cidadania (Bronzato, 2009, p.107). Em outras palavras, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo, por sua essência participativa, podem propiciar um processo de aprendizagem libertador, uma vez que permitem: a) expandir um processo coletivo de discussão e reflexão acerca dos conhecimentos necessários à inserção dos alunos na sociedade; b) tornar as aulas de Língua Portuguesa significativas, na medida que abrem possibilidades para a criação, a formação, a transformação e o conhecimento, sendo os participantes sujeitos de sua elaboração e execução, de forma harmoniosa; c) respeitar a pluralidade, a diferença, não só das variedades linguísticas dos alunos, mas de sua formação humana; ampliar a vivência dos estudantes com a literatura.

Outro fator positivo que pode ser apontado na utilização de dinâmicas de grupo em sala de aula é que, por sua natureza interdisciplinar, “são múltiplas as suas aplicações técnicas, e, por conseguinte, também são múltiplos os campos dos saberes humanos que podem ser beneficiados com seus conhecimentos” (Pegorini, 2012 p. 17). Segundo a autora, a dinâmica de grupo é um processo vivencial, “que pode ir além de um simples quebra-gelo a reflexões e aprendizados mais profundos e elaborados” (Pegorini, 2012, p. 16). Por seu caráter coletivo, cooperativo, participativo, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo são um veículo de socialização à proporção que possibilitam a convivência, contribuindo para a formação de valores éticos necessários à vida em sociedade, mirando o bem-estar coletivo. Por outro lado, devido ao seu caráter pedagógico, elas exigem do professor um cuidadoso e elaborado planejamento para que tal ferramenta se torne de fato uma alternativa que busca no aluno a cumplicidade do processo de ensino-aprendizagem.

As dinâmicas de grupo rompem, em boa medida, com o modelo tradicional de

aula, que enxerga os alunos como receptores passivos de saberes prontos e estabelecidos e, muitas vezes, não construídos pelo professor, trazendo esperança à realidade desoladora vivenciada pela pesquisadora, também professora de Língua Portuguesa. Uma vez que as aulas tradicionais pouco alteram o cenário desconfortante de desmotivação (falta de protagonismo dos alunos, hostilidade, carência das competências linguísticas dos discentes, pouca vivência deles em práticas sociais de linguagem, de respeito à pluralidade), as dinâmicas de grupo, como modelo de aula, apresentam-se como possibilidade de amenizar ou mesmo superar alguns destes problemas da sala de aula. Elas talvez sejam um caminho para construir com os alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, visando às práticas sociais da linguagem, situadas, compartilhadas, para ampliação dos saberes linguísticos como condição de sua inserção cidadã na sociedade, pautadas pelos princípios da ética e do respeito. Em outros termos, a intervenção é uma aposta de aliar a reflexão sobre a língua e seu uso, nos seus quatro eixos, à formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na constituição dos pilares que sustentam uma sociedade plural, inclusiva, solidária e democrática, ampliando, assim, a compreensão do que “quer e o que pode” nossa língua, neste percurso.

Com a breve apresentação de um dos trabalhos provenientes do PROFLETRAS/UFJF, compreendemos a função do Mestrado Profissional em nossa trajetória formativa como “agência de letramento” (Sobral, 2020), cujo compromisso primordial é permitir a diminuição das distâncias, construídas historicamente, entre academia e outros setores sociais (Silva; Del Pino, 2016). De nosso ponto de vista, essa pós-graduação permitiu-nos a criação de pontes entre a teoria e a prática, ampliando nossas práticas letradas enquanto professores-pesquisadores a partir do uso da linguagem.

Como discentes, nessa fase da pós-graduação, pudemos refletir, construir, redirecionar e propor fazeres pedagógicos, como o descrito, que respondessem, em alguma medida, as demandas observadas em nossas salas de aula, tendo a oportunidade de ressignificar nossa identidade enquanto professoras da Educação Básica. Dessa forma, o letramento profissional docente (Bautier; Mamede, 2019) foi aprofundado em um “trabalho de escrita do ofício docente e de leitura da aula, em uma articulação contínua entre o trabalho em sala de aula e o trabalho fora da sala de

aula, antes e depois da interação com os alunos”, construindo propostas interventivas para as demandas pedagógicas oriundas das nossas salas de aula.

2. IMPACTOS DO PROFLETRAS

O cenário da educação pública brasileira, há anos, apresenta sinais de fragilidades e é objeto de estudos de diversos campos do conhecimento, em busca de caminhos de uma educação mais efetiva e significativa. A ascensão de um governo com características da extrema direita transnacional à presidência (2019) e a pandemia de Covid 19 (2020) agravaram sobremaneira não só o contexto educacional, enquanto lugar de construção coletiva de valores e “ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013 *apud* Brasil, 2017, p. 08), bem como as relações sociais. Forças brutas contaminaram o tecido social, impondo uma perseguição descomunal aos corpos-alvo na manutenção de uma sociedade misógina, machista, racista e homofóbica. O mundo tecnológico contemporâneo impacta fortemente este processo. Miranda (2005, p. 09) é assertiva ao afirmar que a “escola, como herança simbólica, é uma metonímia de um povo”. E completa, nela “temos é uma síntese, um ícone de nossa história, de nossa herança, de nossos acertos e desacertos políticos, éticos e morais, sociais, econômicos, culturais, dentre outros”. O que ela não reflete ainda são respostas de enfrentamento a esta distopia. E o desafio é gigantesco para a Educação Básica da rede pública, não só pelas condições precárias, sobretudo em tempos de inteligência artificial e ataque aos professores, de desvalorização da profissão, como também pela própria concepção de língua que permeia o contexto escolar como um todo.

De acordo com Bakhtin (1997), as esferas de produção discursiva, com seu contexto histórico-social, delimitam os papéis na interação, estabelecendo relações hierárquicas, permitindo ou não, que cada indivíduo possa dizer algo, quando e como o poderá dizer (Rojo, 2002). O professor pode legitimar as vozes dos alunos entendendo a linguagem como interação sócio-historicamente situada, na perspectiva bakhtiniana. O PROFLETRAS, assim, rompe com o abafamento da voz discente que acontece por meio do autoritarismo, do entendimento da linguagem como prática

monológica, associada a um ensino de língua que adota o aprendizado da gramática normativa como prioridade e quase única condição para o discente entender sua língua materna, fragmentando e dissociando assim seus eixos, destituindo-os da sua condição singular de totalidade para compreensão da linguagem humana. O ensino da língua materna ainda revela índices alarmantes de defasagem nas competências de multiletramentos dos alunos. A abordagem do ensino da língua privilegiando a gramática, que ainda persiste nas escolas, é caduca e em nada facilita o processo de ensino-aprendizagem. De imediato, este curso de formação continuada impacta na própria concepção de linguagem que deve permear o processo pedagógico, entendida como “conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (Moita Lopes, 2006, p. 48).

Ao considerar a concepção sociointeracionista de língua e linguagem, este texto assume também a perspectiva de que nenhum trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa, com cada um dos seus eixos, pode desvincular a língua dos seus falantes e dos seus atos de fala, muito menos das esferas sociais e dos valores ideológicos. Esta compreensão implica necessariamente a presença do(s) outro(s), isto é, a língua não é um ato individual, uma vez que quando alguém fala ou escreve dirige-se a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. É uma relação, portanto, de base inclusiva, como aponta um dos legados do grande educador Paulo Freire. Segundo o autor (1996), não há imparcialidade no processo educativo, todos nós somos direcionados por uma base ideológica, resta-nos definir se ela é excludente ou inclusiva. O ensino de Língua Portuguesa, amparado nessa concepção, tem como preocupação básica construir com os alunos não somente o conhecimento da gramática de sua língua, com grandes chances de reduzir a sua singular riqueza, mas, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo e, em especial, sobre a compreensão da linguagem como vital nesse processo, pois é ela que nos dá existência. É, portanto, aos moldes freireanos, uma concepção de base inclusiva, em que a construção dos saberes ocorre, respeitando-se as diferenças dos interlocutores.

Ambos, língua e sujeito, se constituem no processo interlocutivo. Assim, não há

um sujeito pronto, cristalizado, mas um sujeito que se completa e se constitui tanto em suas falas quanto nas falas dos outros (Geraldi, 1993). A sua consciência e todo o seu conhecimento (não só linguístico, mas também o de mundo) são decorrentes de um trabalho contínuo, o que significa a negociação com os outros sujeitos. Assim também, em situações de aprendizagem, a língua não deve ser encarada como um repertório de palavras, acabado e fechado, apreendido através de exercícios de repetição. Nesse sentido, também o aprendiz não é um mero reprodutor ou receptáculo de recursos linguísticos. Ele é um participante ativo no processo de construção do conhecimento de sua língua, sempre inacabada, sempre em movimento. Nas palavras de Geraldi (2006, p. 53), “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”.

Além disso, a ênfase do ensino da língua com base no texto abre caminho para o trabalho com a literatura na escola, muitas vezes feito de forma tímida. Colocar o texto literário no centro do currículo escolar torna-se crucial no contexto atual de crescente violência contra os corpos marginalizados e destituídos de direitos por parte da elite financeira. Diante de um cenário de multissemitoses esvaziado de sentido do próprio conceito de tragédia, literariamente dizendo, isto é, a capacidade de alteridade, de se colocar no lugar do outro, a literatura encontra terreno profícuo em sala de aula, dado o seu caráter humanizador (Candido, 1995) e as infinitas possibilidades de adentrar outros universos de conhecimentos. Considerando o público-alvo das escolas e o que é amplamente conhecido do texto literário ainda ter pouca aderência no cotidiano escolar, o fomento, nas escolas, do ensino da literatura é, conforme apregoa o Professor da UERJ, João Cezar de Castro Rocha (2024), o “choque de realidade” para combater a “dissonância cognitiva coletiva” de afetividades negativas. Conforme Conceição Evaristo afirmou em uma entrevista para o site do Itaú Cultural, em 2020, que a literatura traz à tona “aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva”. Para ela, o texto literário provoca a fala, a escrita e as denúncias das mazelas sociais e “é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível”, pois a literatura “brinca com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas

temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções” (Itaú Cultural, 2020, informação verbal)².

Enquanto política pública de fomento à qualidade da educação básica, o PROFLETRAS é um programa que impacta a comunidade escolar como um todo, para além dos limites da sala de aula, para além do professor de português. O encontro entre a academia e a escola básica promove reflexões essenciais à constituição da profissão docente, num país cindido entre a civilização e a barbárie, e a educação pública de qualidade, em especial, o ensino fundamental, é ainda relegada à condição de segunda categoria, assim como os corpos que nela interagem. Ao fortalecer um vínculo intrínseco à profissão docente, que é o seu caráter coletivo, o curso reafirma nos mestrandos a importância da escola básica enquanto *locus* de produção de conhecimento e não de reprodução de teorias que não dialogam com a realidade vivida pelos professores; lança o olhar para este espaço como lugar de produção de uma ecologia de saberes (Santos, 2007), envolvendo a prática reflexiva do professor e o seu fazer pedagógico nas questões inerentes à profissão.

Não há como se falar em protagonismo dos aprendizes, em direito, em ética com o apagamento de vozes nesse processo, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1999, p.35). Embora muitos avanços já tenham ocorrido em relação ao ensino de Língua Portuguesa, ainda se faz necessária uma mudança de paradigma no sentido de torná-la significativa para os aprendizes. Romper com um formato de aula, que ainda prevalece, e não é nem um pouco atrativo para os discentes, exige do professor repensar seu papel como sujeito de sua prática, bem como o dos alunos enquanto sujeitos na construção do seu conhecimento. E isso implica buscar saberes teóricos que, aliados à prática profissional, poderão apontar caminhos para a construção de alternativas de trabalho efetivo com a língua materna.

Conforme já foi falado, qualquer proposta pedagógica que se pretenda significativa precisa de elaboração, planejamento, suporte teórico e processos formativos que mobilizem os saberes da teoria da educação necessários à

² EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. Itaú Social, [s.l.], 9 nov. 2020. [Entrevista cedida à] Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: maio 2024.

compreensão da prática docente. O contexto contemporâneo, o impacto dos ambientes virtuais, a dissonância cognitiva coletiva e o terrorismo cultural impõem novos e árduos desafios aos professores de língua materna e à escola, como, por exemplo, a compreensão de que a profissão é um trabalho e, como tal, exige tempo e espaço permanentes, tanto individuais como coletivos, para as reflexões e os pactos necessários à sua constituição. Como aponta a escritora norte-americana, bell hooks (2017, p. 52), é “preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Nesse sentido, a Linguística Aplicada joga luz à formação docente e discente extrapolando os limites da sala de aula, uma vez que é a linguagem que permeia o processo educativo. Sendo assim, os conteúdos escolares não podem ser tratados de forma fragmentada e isolada. Outro importante desdobramento do PROFLETRAS, que precisa ser intensificado, é a circulação dos materiais educativos, a socialização do conhecimento sistematizado com os pares, o registro autoral do professor pesquisador e o fortalecimento das parcerias entre universidade e escola.

Pode-se afirmar que as pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS são como forças motrizes de uma formação que permite ao docente a assunção de seu papel como produtor de sua prática e se apresentam como relevantes canais de transformação da ambiência de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Nesse percurso, as relações assimétricas que ainda prevalecem entre as universidades e as escolas da educação básica vão se desmanchando para dar lugar à esperança das utopias de um mundo melhor, forjado num imaginário coletivo voltado para o bem-estar social, para a circularidade de afetos e de conhecimentos invisibilizados pela força bruta do capital. A vivência dos professores da academia com os docentes da educação básica é uma parceria que pode ser profícua para a construção de um projeto de educação pública para um país que se pretende mais justo, solidário e diverso. Não há mais espaço para perder a chance de investimento do governo na educação básica brasileira. E essa luta deve ser também das universidades.

Entendemos que a parceria entre a academia e a escola de educação básica estimula outros docentes a buscar a qualificação *stricto sensu*. As reflexões teóricas e as práticas desenvolvidas a partir delas contribuem para a elaboração de propostas

pedagógicas que considerem a dinâmica da linguagem humana em sua pluralidade, o que implica pesquisas, planejamentos calcados nos desafios e particularidades do ensino de língua e literatura na educação básica. A escolha desses percursos favorece o aprimoramento da própria prática profissional e coloca a escola como *locus* privilegiado de formação e fortalecimento da profissão docente. Desde sua criação, o PROFLETRAS cumpre a função de ressignificar o ensino da língua materna da educação básica das escolas públicas (estaduais e municipais) do território nacional. Esse processo implica a ressignificação do papel de professores e alunos de modo a se adequarem às exigências da sociedade hodierna. Nesse sentido, não se pode falar em formação docente e discente sem considerar a importância dos meios digitais na formulação dos imaginários sociais que se pretende estabelecer e da relevância da linguagem nesse cenário.

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, programa a que esta pesquisa se vincula, vai ao encontro de aliar teoria e prática. Essa perspectiva vem se consolidando como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino no país, mobilizando os saberes da experiência, os pedagógicos e os científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade tanto de docentes quanto dos discentes. A reflexão, aliada à ação, apresenta-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas escolares vigentes, além de propiciar o desenvolvimento da cidadania e do empoderamento, elementos fundamentais para a mediação de situações de conflitos. Nas palavras de Freire (1996, p. 32), busca-se a inspiração para complementar que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se permita e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Pode ser que o ensino de Língua Portuguesa, cuja mola propulsora sejam as produções pedagógicas do mestrado profissional, possibilite aos alunos ampliar seu repertório cultural, artístico, humano, interferindo em sua vida de modo a empoderá-los pelas múltiplas possibilidades que nossa língua oferece, para a mudança da

realidade na qual se inserem. Pode ser ainda que a condição de professor-pesquisador de sua própria prática possibilite ao docente sair do exercício mecânico para a prática pedagógica autoral.

Em resumo, as propostas interventivas desse processo de formação impactam a realidade do ensino da língua materna, na medida em que: i) disparam nos alunos conhecimentos prévios, valorizados no processo de ensino e aprendizagem; ii) promovem expectativas para a leitura, motivando-os na construção de sentido dos textos a eles ofertados, coletivamente; iii) possibilitam não só a elaboração de hipóteses a serem confirmadas ou não, como também a troca de experiência entre os partícipes, despertando a responsividade ativa para a compreensão do processo de leitura; iv) estimulam rodas de conversa para troca de experiência; v) trazem o lúdico para a sala de aula, nas estratégias de leitura, nas produções textuais, por exemplo. Quando o que se busca é o respeito às diferenças, o respeito aos alunos, falantes de uma língua viva, criando condições para que possam apropriar-se dos bens culturais a que têm direito, para além do que já conhecem, a convivência em ambientes de aprendizagem acolhedores é premissa indispensável.

A linha metodológica adotada, a pesquisa-ação, é outro fator importante, uma vez que ela permite que os atores, como diz Morin (2004, p. 56), “construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática”. Considerando ainda o contexto das turmas (alunos, em sua maioria, indisciplinados, desinteressados, apáticos, com sérios comprometimentos de letramento) é que se pode afirmar a validade das propostas que propõem repensar a educação enquanto prática social, lugar de interação entre os que dela participam, em um movimento de compreender docentes e discentes como sujeitos que podem construir conhecimento na reflexão crítica das atividades a que forem submetidos. O novo olhar para o ensino da língua materna contribui para um maior conhecimento de mundo, ampliando assim o “guarda-roupa” linguístico discente, ressignificando as aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma mudança de paradigma que traz para o centro das aulas as práticas de uso efetivo da linguagem aliadas à formação de valores éticos imprescindíveis ao mundo contemporâneo.

Assim sendo, as propostas interventivas do mestrado profissional em Letras

trazem para as aulas de português experiências situadas de interação social e cognitiva, minimizando as lacunas existentes entre a escola e as necessidades do aluno. A contemporaneidade exige que, cada vez mais o professor procure novos caminhos para aprimorar o seu fazer pedagógico, suas atitudes e posturas, bem como flexibilidade para mudanças, “papel ativo como agente transformador da realidade social, abertura a novos saberes, num exercício constante da ética e da busca da autonomia dos sujeitos” (Ramalho, 2010, p. 4).

O PROFLETRAS/UFJF busca estreitar as relações entre universidade e professores que atuam na Educação Básica, visando à *práxis*, de maneira a fomentar nesses profissionais a convicção de que “nada substitui um bom professor” (Nóvoa, 2007), desde que munidos de um consistente aporte teórico para legitimar sua prática, fruto da experiência em sala de aula. O Mestrado Profissional é uma oportunidade para que outras boas propostas de trabalho com a língua materna floresçam, a fim de serem compartilhadas entre os pares e legitimarem a importância da profissão docente e da escola pública de qualidade na formação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos desse Programa de Pós-graduação *stricto sensu* são imensos e fecundos na reafirmação da educação enquanto componente vital na reconstrução do país e reformulação do imaginário social dos valores que sustentam uma pólis fraterna e democrática. O fortalecimento das discussões acerca de um projeto de educação para o país passa, necessariamente, pela parceria entre a academia e os profissionais da educação básica, de forma a encurtar a distância existente entre esses dois setores e superar a visão prevalente no senso comum de que os docentes universitários são reconhecidos como intelectuais produtores de conhecimentos legitimados, ao passo que os da escola básica meros aplicadores ou consumidores dos referidos conhecimentos. As propostas pedagógicas resultantes dessa parceria trazem à tona um elemento crucial, a responsabilidade do docente pela produção de saberes a partir de sua prática cotidiana. E esta produção, pela relevância que tem, carece de incentivo para as trocas compartilhadas.

As discussões sobre a qualidade da educação pública brasileira fazem parte

da história do país, sem que a efetivação de um projeto de educação se torne, de fato, realidade. A necessidade de se repensar a educação, como forma de alteração positiva de realidades, se impõe de forma premente. Ao mesmo tempo, em via de mão dupla, esta necessidade cria também exigências de se estabelecerem caminhos de reinvenção do próprio processo de formação docente. Nesse sentido, a proposta do PROFLETRAS de estreitar as relações entre a academia e os professores de Língua Portuguesa que atuam na rede pública do Ensino Fundamental, a fim de refletirem juntos as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna, tem se revelado bastante produtiva. Em outras palavras, da comunhão entre teoria e prática estão surgindo experiências positivas que impactam o cenário escolar. São experiências que trazem para a cena da sala de aula a autoria de professores e alunos, autoria esta que só se constitui quando se compreende que “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” (Freire, 2001, p. 259). A concepção de trabalho em que todos ensinam e todos aprendem valoriza não só as diferenças como constitutivas do coletivo, assim como todo o processo de construção do conhecimento, onde nada está pronto e acabado.

As análises decorrentes do processo de aplicação da proposta que compõe o *corpus* do artigo evidenciam que este curso revela uma série de pontos positivos: i) favorece o diálogo e as oportunidades para que todos tenham voz na sala de aula e fora dela; ii) cria condições para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diferença e à pluralidade em prol do crescimento humano; iii) possibilita a construção compartilhada dos saberes de modo que o aprender e o ensinar façam parte do processo educacional; iv) permite expandir um processo coletivo de discussão e reflexão acerca dos conhecimentos necessários aos educandos e ao trabalho docente; v) favorece a inclusão de todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem; vi) propicia, por meio do trabalho mais efetivo com a literatura, a existência de vozes silenciadas na elaboração das subjetividades que formam um tecido social solidário e fraterno, reafirmando a importância das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, em todas as escolas, do ensino fundamental até o ensino médio. Enfim, torna as aulas de Língua Portuguesa significativas, na medida que abre

possibilidades para a criação de saberes e formação de valores éticos que sejam antídotos contra a enorme distância que separa a escola pública da qualidade necessária às demandas sociais.

Se é verdade que o PROFLETRAS/UFJF se constitui em uma proposta de aprimoramento dos alunos, o mesmo se pode dizer em relação ao professor. Se é verdade que é a linguagem que nos dá existência, o programa se constitui também em terreno fecundo para a reflexão do que seja, de fato, uma educação pública de qualidade. Mesmo considerando as lacunas existentes, que porventura existam no curso, podemos afirmar que esta política pública voltada para a formação continuada dos professores de língua materna traz para a cena, parafraseando Raul Seixas, a possibilidade de um sonho sonhado coletivamente de um projeto de educação de qualidade para uma pátria gentil com seus filhos. No limite, ele é a possibilidade de o ensino da língua ser pensado na perspectiva da “reconstrução do país e pelo bem viver” (PELA RECONSTRUÇÃO (...), 2023, on- line), trazendo para a sala de aula as histórias invisibilizadas e constitutivas de nossas subjetividades.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRONZATO, L. H. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. **Revista Prolíngua**, João. Pessoa, PB, v. 2, nº 1, p. 102-114, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13421/7620>. Acesso em: 06 fev. 2017.

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [s. l.] v. 15, n. 42, p. 259- 268, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez; 2001.

MIRANDA, N. S. **A reflexão metalinguística do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, leitura e escrita FAE/UFMG, 2005. E-book. (Alfabetização e letramento). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento.pdf>

20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2016%20Reflexao_Metalinguistica.pdf.
Acesso em: 25 jun. 2024.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 25 out. 2016.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xbmpnmzw3JK9XNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PEGORINI, M. **Dinâmica de Grupos Pós em Psicopedagogia e Educação Infantil**. [s. l.], [s. n.], 2012. *Apostila*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/35695567/dinamica-de-grupo-apostila>. Acesso em: 26 jan. 2017.

PELA RECONSTRUÇÃO do Brasil e pelo bem viver! *In*: **MARCHA DAS MARGARIDAS**. [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=marcha2023>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo**. São Paulo: Iglu, 2010.

REGULAMENTO do curso de mestrado – PROFLETRAS. Espírito Santo: Instituto Federal do Espírito Santo, [2020]. Disponível em: https://profletras.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Documentos/Regulamento_Mestra_do_profletras_2020.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/113>. Acesso em: 20 maio 2024.

ROCHA, J. C. de C. **Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico**: Retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. *In*: FREITAS, M. T. de A. & Costa, S. R (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redação na escola: uma proposta textual interativa**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. C. O mestrado profissional na área de ensino. **Holos**, Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, n. 32, v. 18, p. 318-337, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5079/pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

SOBRAL, D. A. P. da S. O PROFLETRAS enquanto política pública de formação continuada de professores de língua portuguesa. *In*: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 14, 2020, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13774/5/4>. Acesso em: 30 maio 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VALLE, M. C. **Dinâmicas de Grupo para se Fazer na Escola**. Juiz Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora/FALE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7125/1/marciacristinavalle.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

Sobre os(as) autores(as)

Márcia Cristina Valle

Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialização em Língua e Literatura pela UFJF e em Literatura pela PUC - Belo Horizonte. Exerceu a profissão docente nas redes privada e pública (municipal e estadual) de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente participa como voluntária do Projeto Mutirão da Meninada do Vale Verde. É militante e ativista de movimentos feministas.

Thais Sampaio

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010). Possui mestrado em Letras (área de concentração: Linguística), pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007) e graduação em Letras - Português pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integra o corpo permanente dos

programas de Pós-Graduação em Linguística/UFJF e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Unidade UFJF). Com formação em Linguística Cognitiva, desenvolve projetos na área de Linguística Aplicada, dedicando-se, especialmente, a pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada de professores.

Renata Cristina das Dores Alves

Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro e da rede municipal de Comendador Levy Gasparian - RJ. Possui doutorado em Linguística (2022) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Letras (2015) pela mesma instituição, especialização pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2011) e graduação em Letras (2006) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.