

**NARRATIVAS EM TORNO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
PROFLETRAS: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE FORMAÇÃO
E EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

***NARRATIVES AROUND PEDAGOGICAL PRACTICE IN PROFLETRAS:
REFLECTIONS ON THE TRAINING COURSE AND TEACHING
EXPERIENCES***

**Luiza Helena Oliveira da Silva¹
Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues²**

RESUMO

Este trabalho analisa narrativas sobre as transformações vivenciadas por docentes a partir de seu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS, ofertado pela unidade da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Os relatos foram gerados em entrevistas realizadas em 2019 junto a três professores, que atuam na rede pública da educação básica nas cidades de tocaninenses de Palmas e Sítio Novo e Imperatriz, no Maranhão. Interessou-nos investigar o modo como refletem a respeito da prática, sobretudo a relativa ao ensino de leitura literária, para isso mobilizando categorias da semiótica discursiva e da sociosemiótica.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa; formação docente; prática pedagógica; semiótica discursiva.

ABSTRACT

This paper analyzes narratives about the transformations experienced by teachers from their entry in the Professional Master's Degree Program in National Network - PROFLETRAS, offered by the Federal University of Tocantins, in Araguaína. The reports were generated in interviews conducted in 2019 with three teachers, who work in the public basic education network in the tocaninense cities of Palmas and Sítio Novo and Imperatriz, in Maranhão. We were interested in investigating the way they reflect on the practice, especially the one related to the teaching of literary reading, by mobilizing categories of discursive semiotics and sociosemiotics.

¹ É mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, membro do GT de Semiótica da ANPOLL. Em 2013/2014, realizou estágio pós-doutoral em sociosemiótica no Centre de Recherches Politiques (CEVIPOF-CNRS) com bolsa CAPES. Desde 2005, é docente da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína, onde atua nos cursos de Licenciatura em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) e Programa de Pós-graduação Cultura e Território (PPGCult). Tem experiência como docente na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes semiótica discursiva aplicada ao ensino de língua e literatura, gêneros digitais, memória e formação de professores, espaço.

² Doutoranda no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA e Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Possui graduação em LETRAS pela Fundação Universidade do Tocantins (2004). Atualmente é Avaliadora Educacional da Rede PCR pela SASE/MEC. Integra o GESTO (Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins).

KEYWORDS: narrative; teacher training; pedagogical practice; discursive semiotics.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve no âmbito de pesquisas que visam a pensar como nós, professores, narramos nossas experiências de leitores e formadores de leitores. No recorte ora realizado, buscamos compreender a prática docente a partir dos discursos de professores que atuam na educação básica e que vivenciaram ou vivenciam a formação em um mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS, considerando que esse processo implica uma narrativa concebida como transformação de estado do sujeito de busca (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

O Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), que inicia suas atividades em 2013, constitui-se como programa em rede que abriga 49 unidades, correspondentes a 42 universidades públicas, compreendendo instituições federais e estaduais. Como descreve na apresentação de sua *homepage* (profletras.ufrn.br), trata-se de um curso presencial, financiado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e CAPES, destinado à formação em nível de mestrado de professores licenciados em Letras que atuam no ensino fundamental tendo como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Em seus regimentos, estabelece que o docente matriculado no curso deva estar obrigatoriamente atuando em turmas do ensino fundamental, nas quais desenvolverá uma pesquisa-ação de caráter interventivo. Nesse sentido, todas as pesquisas desenvolvidas pelo Programa voltam-se para a investigação da prática docente, preconizando formulação de metodologias e estratégias didáticas, além da geração de produtos que impactem positivamente no ensino de língua e literatura. Conforme Silva e Melo (2018), o caráter de pesquisa aplicada que resulta na produção de saberes sobre a prática docente não tem um estatuto menor para o fazer científico, servindo ainda para alimentar e consolidar as teorias de base.

Neste trabalho analisamos relatos de três docentes formados/em formação pelo Programa, privilegiando na análise a investigação sobre o modo como o mestrado possa ter impactado em sua prática como docente, sobretudo no que diz respeito ao trato da leitura no contexto escolar.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o segundo ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 1998), a leitura é pensada a partir do entrecruzamento de

diferentes matrizes teóricas, não explicitadas nas referências aos teóricos, mas expressas a partir da menção a algumas de suas vertentes e atualizadas nas orientações correspondentes a concepções de língua, de leitura, de ensino de leitura:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1998, p.15)

Depois desse documento, que alcança a maturidade de seus 31 anos, o ensino de língua materna passa a se organizar a partir de textos, não mais de unidades menores como fonemas, sílabas, palavras, frases, o que implica que o professor deva estar familiarizado com teorias sobre o texto e o discurso, além de conceber modos de seu trato no contexto escolar. Privilegiando as reflexões em torno do gênero advindas de Bakhtin, os PCN propõem que a abordagem dos textos na escola seja sistematizada em função de sua inscrição como gênero:

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Dessa orientação emergem algumas consequências, que se alicerçam em abordagens do campo aplicado da linguística. Uma delas é o viés pragmático com que se passa a ler os textos na escola, na medida em que o objeto é agora o gênero, não o sentido. Lê-se ou se escutam textos para que sejam apreendidos aspectos formais do gênero que possibilitarão seu emprego no momento da produção de textos orais e escritos. Essa redução não está expressa nos PCN, mas parece ter sido assim amplamente traduzida no campo das práticas escolares, a julgar pelo sucesso da reprodução de modelos de sequências didáticas em trabalhos acadêmicos e sua multiplicação em propostas de livros didáticos.

Uma outra consequência recai ainda sobre os textos literários, como se pode ler nos PCN do ensino médio, quando, sob a orientação interdisciplinar, a literatura é subsumida pela disciplina da Língua Portuguesa, em princípio para desfazer a “dicotomia” preconizada pela LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1999, p. 137). Embora apareça aí a referência a sua inserção em um campo específico, o literário – o que ficará mais explícito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – os estudos em torno das produções literárias organizam-se também pela perspectiva dos gêneros: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam

proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 129).

Diante disso, ao analisarmos relatos de sujeitos formados/em formação pelo ProfLetras, pretendemos ouvir a respeito das práticas de leitura que atualizam como docentes da rede pública, buscando evidenciar a confirmação daquelas que se orientam pela dimensão mais superficial e pragmática da leitura, numa espécie de reprodução de um letramento neoliberal, ou práticas que efetivamente comprometem o aluno no esforço de ir além da decodificação, levando em conta o esforço de dar sentido à alteridade presentificada nos textos.

O *corpus* deste trabalho constitui-se de relatos gerados em entrevistas realizadas em junho de 2019 com três docentes, cujos nomes aparecem aqui substituídos pelo uso de pseudônimos. Em linhas gerais, são assim caracterizados:

Tabela 1: apresentação dos colaboradores

Colaborador(a)	Cidade onde atua como docente	Tempo de exercício do magistério	Status no PROFLETRAS
Isabel	Imperatriz (MA)	18	Mestre em 2019
Moacir	Palmas (TO)	08	Mestre em 2015
Elisa	Sítio Novo (TO) João Lisboa (MA)	13	Mestranda em 2019

Fonte: autoras.

A seleção dos colaboradores se deu em função de seus objetos de pesquisa na dissertação: os três docentes que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa desenvolveram projetos de pesquisa-ação em torno da leitura literária, ancorados em estudos da formação de leitores, letramento literário e semiótica. Moacir, que concluiu o mestrado pelo Programa em 2015, é hoje doutorando em Letras pela UFT; Isabel finalizou o mestrado em agosto de 2019, enquanto Elisa já qualificou sua dissertação e tem previsão de conclusão do curso em 2020.

Formar leitores de literatura e (res)significar a própria prática, sem dúvida, constituem-se como um desafio para os professores em formação. Nesse sentido, consideramos que as narrativas advindas dos relatos professores que atuam na educação básica configuram-se recortes importantes para ilustrar o impacto das transformações ocorridas na vida e na prática docente e como estas podem refletir na formação de leitores de literatura. Nessa direção, ressalta-se que, em princípio com presença tímida (SILVA; MELO, 2018), a partir da

reformulação curricular do PROFLETRAS, em 2018, a literatura passa a ser contemplada com uma linha de pesquisa específica do Programa, equiparando seu status aos dos estudos da linha fundamentada nas teorias linguísticas.

Para análise dos dados, fundamentamo-nos nos conceitos de narratividade e prática advindos da semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2008) e sociosemiótica (LANDOWSKI, 2001). Após esta introdução, o trabalho apresenta duas seções. Na primeira, são abordados os conceitos de leitura na semiótica, com destaque para a relação entre textos e práticas; na segunda, analisamos propriamente os relatos dos docentes pesquisadores, aqui participando como colaboradores.

TEXTOS E PRÁTICAS

A semiótica discursiva se apresenta como uma teoria que investiga a significação, buscando compreender como textos, objetos, relações intersubjetivas e com o próprio mundo natural fazem sentido para o sujeito e grupos sociais. Conforme Landowski (2001), afasta-se da noção de decodificação, na medida em que a leitura é entendida como gesto de produção de sentido que engaja o sujeito, não estando o sentido como uma coisa já dada nas coisas, meramente à espera de sua apreensão: “Se o sentido não existe para ‘se pegar’ (como seria um tesouro quando se cava a superfície) é porque ele, em todos os casos, deve ser construído: ‘compreender’ é fazer, é operar, é ‘construir’ (LANDOWSKI, 2001, p. 29).

Para dar conta do modo como compreendemos o que compreendemos, a semiótica abriga em seu horizonte de análise desde os signos, textos e objetos até as práticas, estratégias e formas/estilos de vida (FONTANILLE, 2015; LANDOWSKI, 2001). Seu fazer envolve, tanto os objetos que se apresentam como encerrados, estáticos, como textos, esculturas, filmes etc., quanto os abertos e em processo, como as práticas nas quais nos situamos, implicados como sujeito em devir, no momento em “que se passa”.

Podemos, como argumenta Landowski (2001), considerar os textos como práticas na medida em que a própria leitura é um fazer, uma prática em meio a outras práticas, como ocorre, no exemplo dado pelo autor, no âmbito dos fazeres de uma greve. Também podemos, ainda seguindo o sociosemiótico, preconizar que práticas sejam tomadas como textos, analisadas, assim, a partir das mesmas propriedades, com as categorias disponibilizadas pela semiótica para a análise textual, ainda que consideremos que, no nível da manifestação, possamos “efetivamente manter a oposição entre objetos fechados, acabados, estáticos, que

continuaremos a chamar ‘textos’, e a ideia de processos abertos, em devir, chamados ‘práticas’” (LANDOWSKI, 2001, p. 31).

A menção à dimensão das práticas já aparece no dicionário de semiótica (GREIMAS; COURTÉS, [1979] 2008). Naquele momento da teoria, as práticas seriam apreendidas da observância das regularidades de “sequências significantes de comportamentos”, apreendidas a partir da sintaxe da ação, aquela que se vincula aos fundamentos da narratividade na perspectiva do regime de manipulação, fundadora da semântica *standard*.

[...] definiremos **práticas semióticas** os processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são práticas verbais, isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais). As práticas semióticas (que se podem igualmente qualificar de sociais) apresentam-se como sequências significantes de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações de forma algorítmica (que permitem, eventualmente, recorrer a um autômato). Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori*: em seguida, serão utilizados, uma vez que se prestam a isso, os métodos e procedimentos da análise discursiva. Nesse sentido, certas descrições de rituais e de cerimoniais são bastante concludentes. O conceito de prática semiótica cobre, entre outras coisas, os discursos gestuais e as estratégias proxêmicas, ainda muito pouco explorados. O estudo das práticas semióticas não constitui senão, provavelmente, apenas os prolegômenos de uma semiótica da ação. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 380)

Pensada a partir da sintaxe da manipulação, as práticas acabam teriam sua legibilidade conferida em termos de texto, no qual os seres da prática assumem diferentes papéis actanciais: destinador manipulador/sancionador, destinatário manipulado/sancionado, adjuvante, anti-sujeito, objeto-valor.

Um exemplo desse modo de compreensão das práticas pode ser lido no artigo de Hammad *et al.* ([1977] 2016). Em princípio buscando fundar uma semiótica do espaço, analisando o espaço do seminário de semiótica em Paris nos anos 70, organizado em torno de Greimas, os pesquisadores permitem a apreensão de uma metodologia da descrição e análise das práticas de um espaço destinado a um fazer de natureza didática.

Embora não se tratasse de uma sala de aula, nem Greimas pretendesse incorporar a figura de um professor nos moldes tradicionais de destinador e doador de saberes, as descrições de Hammad *et al.* nos levam a observar uma cena educativa, na qual Greimas ocupa um papel central, capaz de impor-se pelo saber e pelo poder dizer. Na caracterização do mestre, Greimas tem controle sobre a fala e o silêncio, atuando como sancionar inclusive pelo olhar que lança sobre os presentes, atento aos sujeitos que disputam sua proximidade na sala apinhada de pesquisadores e mesmo no espaço externo do corredor. Ali aparecem as práticas que interessam diretamente ao seminário, interiores, e as marginais (fumar, empreender conversas paralelas

etc.). Os autores analisam o espaço a partir de sua divisão em diferentes *topoi*, preconizados a partir do fazer dos sujeitos implicados no processo, tendo em vista assumirem diferentes papéis actanciais. Nesse sentido, atribuem a Greimas o “*topus* professoral”, sendo a cena predicativa descrita em termos da semiótica da ação:

O objetivo do seminário é a produção de um saber, produção analisável em uma transmissão e uma transformação de saber. Há transmissão do objeto valor saber entre um sujeito destinador detentor do saber e um anti-sujeito destinatário não detentor do saber. O anti-sujeito vem ao seminário afirmando um não-saber, isto é, uma situação de falta, e sua participação no seminário é uma busca. Há, portanto, um querer-saber manifesto pela localização do destinatário e sua vinda ao seminário para reparar, por aquisição de um objeto-saber, a situação de falta que ele exprime. Essa afirmação de ignorância é retórica: o participante sabe o que ele procura e que pode encontrar antes do seminário. Por outro lado, não pode assimilar esse saber (e, portanto, recebê-lo como objeto-valor) a não ser que possua um saber anterior que lhe permite avaliar o que deve satisfazer sua busca³. (HAMMAD *et. al.*, 2016, p. 43-44)

O seminário/aula prevê assim ao menos a encenação de uma narrativa, na qual o objeto valor que agrega os sujeitos no espaço e os convida ao seminário aparece como objeto desejável, de que Greimas parece ser em princípio capaz de doar ou de fazer produzir pelas dinâmicas da interação.

Enquanto Greimas e Courtés (2008) preconizam o estudo das práticas *a posteriori*, quando finalizado o processo, a cadeia sintagmática dos gestos, mediante a sintaxe narrativa, Hammad *et. al.*, vivendo e registrando o acontecimento do seminário, parecem se aproximar de Landowski, que propõe construir uma semiótica que se faz no ato, capaz de captar “o que se passa”, na tentativa de “resgatar na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da própria organização estrutural do objeto ou das práticas em questão” (LANDOWSKI, 2001, p. 23).

O caráter processual das práticas aparece nas proposições de Fontanille, que as define como “cursos de ação”, afastada a possibilidade de serem lida linearmente:

A propriedade principal de uma prática é não ser fechada: aberta às duas extremidades da cadeia, o curso da ação deve encontrar suas significações no detalhe de suas peripécias, na sua acomodação sintagmática. Uma prática pode obviamente ter começo e ter um fim, mas esse começo e esse fim não participam da significação prática do conjunto. Um cotidiano não é conhecido por ser inteiro, nem por ser lido de maneira linear, ainda menos por ser lido com a mesma “granularidade” prática em todas as partes. (FONTANILLE, 2015, s/p)

³ O termo anti-sujeito corresponde no texto ao papel actancial de destinatário. Preferencialmente, na teoria qualifica-se como anti-sujeito aquele que opera na contramão do que preconiza o destinador-manipulador para que seja efetuado, conforme contrato fiduciário, pelo destinatário em sua performance.

Num nível de análise superior, no que Fontanille (2015) define como percurso gerativo, as práticas se combinam e se superpõe para a constituição de estratégias, que as ordenam e agenciam.

Para efeito de compreensão das práticas didáticas, que nos interessam aqui mais de perto como objeto de investigação inserido numa semiótica didática, podemos pensar como “ações em curso” inscritas mais ou menos na ordem da regularidade, sem um fim e um começo definidos, instauradas no cotidiano do fazer escolar, nos permitem pensar efeitos do ensino-aprendizagem, tendo em vista estratégias de formação adotadas pelo PROFLETRAS. Nessa perspectiva, analisamos a seguir o modo como os docentes narram suas práticas, depreendendo elementos que nos favoreçam compreender os efeitos dessa formação.

PRÁTICAS EM MOVIMENTO E TRANSFORMAÇÃO

2.1 A dimensão processual das práticas

Partindo da sintaxe narrativa, considerando a transformação dada por uma transformação elementar com relação aos objetos (estados disjuntivos passando a conjuntivos e vice versa), vemos a regularidade dos percursos de Elisa, Moacir e Isabel, como pretendemos mostrar a seguir. Num momento anterior à entrada no PROFLETRAS, os docentes se encontram como sujeitos da falta, mobilizados de antemão por um querer-saber. Encontravam-se, de acordo com esses relatos, em situação de privação (disjunção) quanto ao objeto pretendido (conhecimento de natureza teórico-prática, capaz de iluminar a performance docente):

Sempre fui “inquieta” em relação ao ensino/aprendizagem e por isso muito participativa em cursos, de pequena duração, para formação de professores, na busca de respostas para minha intranquilidade. Todavia essas formações não satisfaziam a minha ansiedade diária de querer fazer o melhor e mais apropriado para os meus alunos, pois na maioria das vezes víamos muita teoria e pouco sobre a prática na sala de aula. (Isabel)

Isabel traduz esse seu estado inicial pelas paixões da inquietude, da intranquilidade e da ansiedade. Como sujeito desassossegado, sai à busca de saberes que seriam compartilhados em cursos de curta duração. Ocorre, contudo, que encontra “teorias” que pouco correspondem a saberes que lhe interessam como docente, da ordem da “prática”.

Para Elisa, o ingresso no mestrado traduz um “sonho”, que se via adiado em função da excessiva carga horária de trabalho. Elisa atua em duas redes de ensino, em duas cidades, que pertencem respectivamente a dois diferentes Estados: Maranhão e Tocantins. Como sujeito no

trânsito, no ir e vir entre lugares, trabalhando 60h semanais, declara que não teria condições de concorrer a um mestrado acadêmico, que solicita no ingresso um projeto de pesquisa.

[...] eu vejo no PROFLETRAS uma oportunidade para profissionais da educação que têm esse perfil que eu tenho de trabalhar os 3 turnos. Muitas vezes não se consegue ter intervalo de folga porque, quando a gente tá de folga de uma escola, você tá trabalhando na outra. Então, quando eu terminei a universidade, em 2003, eu sempre falava que iria fazer mestrado, no entanto, nunca parei pra tirar o tempo de preparar um projeto para me inscrever num mestrado acadêmico. Primeiro porque na cidade de Imperatriz não havia, não oferecia na região tocantina, região onde eu moro. Não havia mestrado que eu faria na minha área, na área do meu curso que é Letras e fui postergando esse meu sonho até quando um dia, uma pessoa me falou sobre o PROFLETRAS. (Elisa)

Elisa transita ainda entre dois estados sucessivos. Por um lado, acentua as dificuldades de fazer o mestrado na condição de trabalhadora nos três turnos e sem licença, conforme preconiza o edital de acesso ao Programa. Por outro, reconhece que essa obrigatoriedade contribui para a melhoria da sua atuação profissional, que não é adiada por uma interrupção para os estudos.

[...] torna-se meio paradoxal essa frase que eu vou falar porque às vezes a gente reclama do fato da gente tá fazendo mestrado e trabalhando. É muito cansativo você trabalhar 60 horas semanais e de repente você ter que ir é ... parar uma semana ... para estudar de manhã, de tarde na semana que a gente faz as aulas lá em Araguaína e nos finais de semana você sentar e, ao invés de você descansar, você tem que preparar aula, você tem que estudar para dissertação, você tem que escrever a dissertação, você tem que atender às cobranças do seu orientador e, às vezes, na minha turma, a gente discute muito e fala sobre. “Nossa, no PROFLETRAS podia mudar o edital dele e podia tirar a questão que para fazer o mestrado tem que estar atuando em sala de aula”. Tem esse cansaço a gente já comentou muito em sala de aula isso, mas hoje, eu percebo tanto que é importante eu estar estudando e ao mesmo tempo atuando em sala de aula porque aquilo que eu aprendo lá, imediatamente ou implanto na minha sala de aula. Eu não vou esperar terminar o mestrado para implantar não. O meu processo de atuação na sala de aula está sendo modificado dia após dia porque eu estou estudando, fazendo mestrado e ao mesmo tempo atuando. (Elisa)

Elisa percebe então que a proposta do PROFLETRAS tem a seu favor a possibilidade de construir ao mesmo tempo saberes de ordem teórica e de ordem prática, tensionados pela práxis mesma de exercício docente: “Eu não vii esperar terminar o mestrado para implantar não”. Esse fazer, afastado da lógica da transposição didática, da mera tradução de uma instância a outra, se complexifica então pelas dinâmicas do ensino-aprendizagem.

Ainda considerando a metáfora do movimento, vemos na fala de Elisa a menção a respeito de um processo em devir. Para Elisa, a transformação de estado não se encontra já finalizada, mas em andamento, o que corresponde a sua própria condição de mestranda, no momento da produção do relato. A repetição do emprego de verbos no gerúndio acentua essa condição: “O meu processo de atuação na sala de aula **está sendo modificado** dia após dia

porque eu **estou estudando, fazendo** mestrado e ao mesmo tempo **atuando**". Elisa reitera, assim, duas práticas concomitantes: estudar e atuar, uma implicando a outra. Como dinâmica, essa transformação da práxis, não resulta, assim, num fechamento, num ponto final do percurso de busca do sujeito docente. Envolve investigação, necessidade de contínua reflexão, formulação e reformulação de estratégias etc. e que conferem ao espaço da sala de aula a dimensão de um lócus de incessante pesquisa.

A transformação da identidade do docente

Os relatos nos trazem ainda dados que nos permitem compreender que a formação não modifica apenas a orientação das práticas docentes pela aquisição de saberes. Moacir faz uma longa apresentação de seu projeto e enumera seis razões que comprovam a transformação de sua prática pedagógica mediante a formação no PROFLETRAS, que incluem o que ele define como "empoderar os professores e alunos", apreensão de "práticas de letramento literário sensível a partir das leituras subjetiva, de elementos figurativos e temáticos e da analítica, buscando negociar com os alunos os sentidos na leitura integral do texto literário", a "construção de estratégias de leitura para reencantar a leitura do texto literário entre os pré-adolescentes", mas o que ressaltamos é que, ao mesmo tempo, a formação ofertada possibilitou que Moacir passasse também a ser um outro tipo de leitor:

O PROFLETRAS despertou em mim maior gosto pela literatura. (Moacir)

Moacir passa não apenas a abordar o texto da perspectiva analítica, mas ainda a considerar sua dimensão afetante como objeto capaz de comover sensivelmente o leitor/ouvinte, atuando, portanto, sobre o corpo na produção de memórias estéticas e estésicas. As estratégias metacognitivas para leitura do texto poético que mobilizou com alunos no período do mestrado continuam orientando sua práxis escolar, o que traz para sua performance identitária a própria experiência do sentir o dizer poético para partilhar com os alunos.

Declamando, sabia que, depois de um processo de contemplação e formação de conhecimentos e impressões iniciado em mim, tocaria o coração e a mente dos alunos, de alguma maneira. Entendia que poderia despertar o gosto e o prazer pela leitura de poemas, de outros gêneros literários. Acreditava que a estratégia de vocalização contribuía para a formação de memórias deles, um dos objetos de defesa da minha dissertação, ao lado da visualização e da conexão. (Moacir)

Ainda como efeito de sua nova condição identitária, Moacir se revela agora também poeta, como se revela na sua criação "Poema na Favela", inspirada no "Poema do Beco", de Manuel Bandeira:

Que importa a paisagem, o Cristo Redentor,
 O Pão de Açúcar, o estádio do Maracanã, a baía,
 O mar, o sol, as ondas, a praia
 A linha do luar?
 O que vejo é a criminalidade no morro. (Moacir)

Moacir revela-se, assim, como um outro sujeito, constituído por uma nova configuração identitária, que ainda vai se transformando seja pela formação em processo – encontra-se no doutorado – seja pelas próprias dinâmicas da docência e de sujeito no mundo.

Práticas do antes e do depois

Com relação ao literário, emerge como elemento comum a narrativa de transformação de um estado inicial de disjunção com saberes que propiciassem um saber fazer (ensinar literatura, formar leitores, desenvolver o gosto pelo literário) e um posterior estado de conjunção com esses saberes (aquisição de saberes da prática pela formação produzida no mestrado em Letras).

Elisa, por exemplo, fala da superficialidade com que abordava os textos com os alunos, sem favorecer a singularidade que os constitui, limitando-se a questões de natureza genérica:

Houve um avanço muito grande, principalmente, nas aulas de leitura. Como professora, eu nunca tive dificuldades de trabalhar gramática, trabalhar literatura em sala de aula, mas, quando chegava nas aulas de leitura, as minhas aulas ficavam aquelas aulas rotineiras: ler o texto, fazer alguns comentários sobre texto e vinha aquelas questões de interpretações de textos básicas que não suscitam, que não fazem nascer do aluno, que não trazem do aluno, que não provocam no aluno aquele senso investigativo, senso crítico e reflexivo sobre o texto dele. (ELISA)

Pelo roteiro que esboça para suas aulas de leitura no período anterior ao ingresso no PROFLETRAS, as atividades previstas pareciam obedecer a uma regularidade, aproximando-as da lógica do regime da “programação” nos moldes formulados pela semiótica (LANDOWSKI, 2014; 2016). Conforme Landowski, “No âmbito do ensino, é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido de práticas interacionais que constituem o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar” (LANDOWSKI, 2016, p. 10). A programação consiste no regime de interação de máxima regularidade e previsibilidade, que resultam, no campo do ensino, em práticas de repetir, decorar, pressupondo um saber já fechado, apenas a ser reproduzido. A superficialidade e a

regularidade concorrem para a estabilização das aulas no modelo mencionado anteriormente por Elisa e que, por fim, acabam por esvaziar o próprio sentido dos textos e da aprendizagem.

Elisa vai então empreender alterações que estão implicadas em um outro regime de interação, o do “ajustamento”, passando a considerar os alunos não mais como “operadores”, como se dá no regime de programação (GREIMAS; COURTÉS, 2008; LANDOWSKI, 2014), mas como parceiros que podem construir juntos por mediações e negociações o sentido dos textos, enfim, como “sujeitos”.

Produzo as atividades com mais efeitos de sentidos, vamos dizer assim, que realmente levam o aluno a pensar, a caminhar e traçar um percurso de sentido naquele texto que está lendo. (Elisa)

Para Moacir, a transformação parece dar-se na mesma direção. Inicialmente, seu interesse pelo trabalho com os textos na escola se prendia à dimensão imediatamente linguística, sem considerar o caráter estético, que irá privilegiar nas atividades relacionadas a seu projeto de intervenção desenvolvido no mestrado:

Até eu iniciar o curso do PROFLETRAS, em 2014, priorizava aulas de análise linguística. Quase não havia espaço para a leitura literária. Adotava as fichas de literatura, que devia ser preenchida nas aulas de leitura. (Moacir)

Fazendo uso das famosas “fichas de leitura”, Moacir também se guiava pela previsibilidade de um contrato interacional com os textos e com os alunos ancorado na perspectiva da programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado não nos permite estabelecer generalizações acerca dos efeitos da formação da rede constituída pelo PROFLETRAS, ainda mais se considerarmos o contingente de pesquisadores e instituições que abriga, as diferentes abordagens teóricas que permitem ler as práticas e a diversidade de pontos de vista que podem ser adotados a partir da análise dos trabalhos gerados e do fazer dos professores mestrandos/mestres envolvidos.

Apesar disso, a pesquisa traz os resultados de um primeiro olhar que construímos sobre essa formação em nível de mestrado, que se apresenta como um ambicioso objetivos de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental de escolas públicas das cinco regiões do país.

As falas dos docentes colaboradores trazem-nos uma visão eufórica sobre a formação, confirmando sua avaliação positiva, permitindo-nos depreender uma narrativa de

transformação, com imagens de um professor em mudança catalisada pelas experiências no Programa e pelo campo de aplicação na escola.

Do ponto de vista teórico, começamos a esboçar uma aplicação das produções da semiótica e sociosemiótica para o campo dos trabalhos que se ocupam com os textos e práticas didáticas. Nosso desafio é conferir legibilidade ao que fazemos, porque há muito a fazer e compreender, na arena dos desafios da educação pública e do campo de uma teoria aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Jacques. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, [1979] 2008.

FONTANILLE, Jacques. **Discours, médias, pratiques et régimes de croyance**. Conferência, Universidade Federal Fluminense, 6 mai. 2015.

LANDOWSKI, Eric. **O olhar comprometido**. Galáxia, p. 17 - 56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. **As interações arriscadas**. Trad. Luiza Silva. São Paulo: Companhia das Letras e Cores/CPS, 2014.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. **Revista EntreLetras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 8 – 14, 2016.

HAMMAD, Manar; ARANGO, Sílvia Mercedes; KUYPER, Eric de; POPPE, Émile. O espaço do seminário. Trad. Luiza Silva. **Revista EntreLetras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 28-59, [1977] 2016.

SILVA, Luiza Helena O.; MELO, Márcio Araújo. Por um retorno ao texto e seus (dis)sabores: pesquisas sobre literatura no ProfLetras. **Revista EntreLetras (Araguaína)**, v. 9, n. 2, p. 86-102, 2018.