


Concepções de linguagem na escola: Embates ideológicos e paradigmáticos

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.018-030>

Sérgio Gomes de Miranda

Professor., Universidade Estadual de Goiás – UEG

E-mail: sergio.miranda@ueg.br

RESUMO

Este texto sintetiza uma pesquisa qualitativa, produzida a partir do Projeto de Pesquisa: “A Concepção de Linguagem na Escola: embates ideológicos e paradigmáticos” e do “Grupo de Estudos: Linguagem e Ideologias: para pensar a Interdisciplinaridade e os Letramentos - GELI”, desenvolvidos de 2019 a 2021, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás – UEG, cujo objetivo foi investigar as concepções de linguagem de discentes dessa universidade e de docentes que atuam na rede de educação básica de Iporá e de municípios circunvizinhos, participantes do estudo, com foco na mudança de paradigmas nos estudos da linguagem. Participaram do estudo dezoito discentes e doze docentes. Com base em observações de aulas e questionários respondidos foram produzidos os dados do estudo, os quais foram transcritos e analisados, e são trazidos aqui, na forma de síntese, como resultados da pesquisa. Este texto responde aos cinco objetivos específicos do estudo e ao seu objetivo geral. Em síntese, os/as participantes se dividem a respeito da ideia de linguagem como objeto escolar: uns/umas ainda atrelados/as à noção de ensino da língua como ensino de gramática ou de nomenclatura gramatical; outros/as afinados/as a uma perspectiva de língua em sua complexidade inerente, como interface da vida social de seus/suas usuários/as. A pesquisa demonstra que as concepções de linguagem expressas pelos/as participantes revelam o respeito às subjetividades e às identidades dos/as estudantes da escola básica, entendendo-os/as em suas interações e formas de vida reais. As práticas de linguagem dos/as participantes atuam no espaço da contradição, em relação às imposições do sistema.

Palavras-chave: Pesquisa, Mudança de Paradigmas, Ensino-aprendizagem, Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

Este texto sintetiza uma pesquisa aprovada e desenvolvida no interior da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Iporá, cujo principal objetivo foi investigar o ensino-aprendizagem da linguagem na universidade e na escola básica, regulando o foco para a mudança de paradigmas nos estudos da linguagem, no sentido de compreender os seus pressupostos ideológicos de base.

Conforme nos ensina Vasconcellos (2005), a mudança de paradigmas que está em curso nas ciências coloca em posição de confronto três eixos epistemológicos que regem a modernidade: a “simplicidade”; a “estabilidade”; a “objetividade”; e, em oposição, três eixos em que a ciência pós-moderna está assentada: a “complexidade”; da “instabilidade”; e da “intersubjetividade”. No interior dos estudos linguísticos, como reflexo desses embates nas ciências em geral, Agha (2007) elenca três aspectos que caracterizam esse projeto epistêmico moderno. Em síntese, o aspecto extracionista, caracterizado pela extração de uma pequena fração, denominada língua, do interior da totalidade da linguagem e por uma invenção dessa língua que será eleita para estudo; o aspecto restritivista, caracterizado pela criação de limites exclusivos para uma disciplina, instituindo um campo do saber para o estudo do objeto extraído; e o aspecto exclusionista, marcado pela exclusão prévia de quem pode ou não pode ser chamado de linguista. Nesses três aspectos de base para o estudo da linguagem são reificados o objeto, o campo de atuação e o pesquisador para esse campo e para esse objeto. Em oposição, Agha (2007) também apresenta os três aspectos pós-modernos. De forma breve, o aspecto expansionista, que entende a linguagem como uma formação histórica, cultural e discursiva. A linguagem é reconhecida em sua complexidade inerente; o aspecto integracionista, caracterizado pela percepção da língua em sua inserção contextual, manifesta em distintos gêneros de texto expressos na realização dessa língua: em lugar das estruturas, o conjunto de práticas discursivas; e o aspecto colaborativo, em que a linguística é integrada e, ao mesmo tempo, integrante de um campo de atuação composto por diferentes disciplinas, mas que dialogam para uma causa comum: um empreendimento que liga o estudo da linguística a outras formas de estudos científicos sociais.

Aqui, neste texto, entende-se que, assim como defende Moita Lopes (2013), a pesquisa linguística precisa empregar um raciocínio que esteja voltado ao que é local, sem esquecer suas relações com o que é global, ao mesmo tempo. Moita Lopes (2013) argumenta que novas teorizações e novas percepções das ideológicas linguísticas são importantes, para lidar com as várias naturezas que constroem a língua: “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). Mudar de paradigma significa transformar a nós mesmos e, por conseguinte, o conhecimento que produzimos. Feyerabend (2011, p. 33. Grifos do autor) explica que “a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais.” Em síntese, toda prática científica é, inerentemente, ideológica.

A pesquisa produzida e que dá origem a este texto foi impulsionada pelo seguinte Problema de Pesquisa: “Quais as concepções de linguagem/língua portuguesa que são postas em discurso e em práticas pelos/as discentes do Curso de Letras – Iporá e pelos/as docentes da Rede de Educação Básica de Iporá e municípios vizinhos, participantes desta pesquisa, no sentido de pensar o embate ideológico modernidade versus pós-modernidade que é instaurado pela mudança paradigmática em curso nos estudos linguísticos?”

Os Objetivos do texto foram: geral – “Estudar as concepções de linguagem/língua portuguesa que são postas em discurso e em práticas pelos/as discentes do Curso de Letras – Iporá e pelos/as docentes da Rede de Educação Básica de Iporá e municípios vizinhos, participantes desta pesquisa, no sentido de pensar o embate ideológico modernidade versus pós-modernidade que é instaurado pela mudança paradigmática em curso nos estudos linguísticos.”; específicos – “Analisar as práticas e atividades de linguagem postas como meios para o ensino da língua portuguesa em nível médio”; “Analisar a adesão paradigmática da escola para o ensino da língua portuguesa por meio das práticas de letramento postas no processo de ensino e de aprendizagem”; “Analisar se e como as relações interdisciplinares estão postas, com foco no ensino da linguagem”; “Investigar quais são as Concepções de Linguagem, de Letramento e de Interdisciplinaridade trazidas pelos/as estudantes do Curso de Letras-Iporá, participantes desta Pesquisa”.

2 METODOLOGIA

O Projeto de Pesquisa teve como participantes, doze (12) docentes de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de educação básica situadas em Iporá e em municípios circunvizinhos, assim como dezoito (18) discentes em formação docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Iporá, que após serem convidados, se voluntariaram a participar do estudo. Sob a minha supervisão e coordenação foi formado o “Grupo de Estudos: Linguagem e Ideologias: para pensar a Interdisciplinaridade e os Letramentos”; doravante, apenas “GELI”, no qual, os/as discentes se reuniram comigo para estudarmos acerca da mudança de paradigmas nos estudos da linguagem, para aprofundar seu conhecimento a respeito de como produzir uma pesquisa qualitativa, bem como para aprimorar seus saberes sobre a produção de instrumentos para a produção dos dados em estudos científicos. Com o advento da Pandemia da COVID 19 e o seu agravamento, o estudo passou por reformulações, para permitir a interação e a continuidade do estudo, ao mesmo modo como as aulas das disciplinas dos cursos. Nesse sentido, tudo que era presencial passou a se dar de forma remota, mediada pela internet.

O estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que pretendeu estudar os conceitos de Linguagem que os/as participantes possuíam e disseminaram por meio de suas práticas e em seu contexto de ocorrência, com foco na sua dimensão qualitativa. Como

explica Lucena (2015), um estudo é chamado de pesquisa de cunho etnográfico principalmente por seus limites de tempo, numa comparação com o longo tempo que os estudos denominados por pesquisa etnográfica demandam. Assim, os aspectos centrais da etnografia são preservados nos dois tipos, em especial, a democratização das formas de produção do conhecimento: “trazer à tona realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos.” (LUCENA, 2015, p. 79).

Com base no cronograma da pesquisa, primeiro formou-se o “GELI”; depois, estenderam-se os convites aos/às docentes da escola básica, bem como passou-se à submissão dos instrumentos produzidos no estudo. A duração projeto foi de 24 meses, desde o segundo semestre de 2019 até o final de 2020. Por causa da Pandemia da COVID 19 alterações nos calendários da universidade e das escolas básicas foram necessários, mexendo com toda a programação anterior e, por isso mesmo, modificando a vida de todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa. Também por razão da pandemia e de todos os seus impactos foi acrescentado mais um objetivo à pesquisa: “Analisar como o/a docente se auto avalia e como avalia a atuação geral, quanto ao ensino e à aprendizagem, durante o período de ensino remoto, por razão da Pandemia da COVID 19.” Ao todo, foram onze ações que se completaram e que estruturaram o cronograma de produção da pesquisa.

Os instrumentos para a produção dos dados da pesquisa foram produzidos em conjunto, por mim, como coordenador do estudo, e pelos/as discentes-participantes, com base no referencial teórico do estudo. Inicialmente, seriam utilizados o Questionário; a Observação Direta; e a Entrevista Semiestruturada. Entretanto, por causa das muitas alterações no calendário acadêmico da universidade e nos calendários escolares devido à Pandemia da COVID 19, o estudo também precisou sofrer alterações quanto à temporalidade e à metodologia.

Em meio à complexidade das mudanças repentinas, algumas alterações foram necessárias; tais como: a entrada na escola, para a exposição do projeto aos/às docentes, foi modificada para o convite individualizado aos/às docentes; em lugar das Observações das aulas em sala, foram observadas as aulas e analisadas as atividades por meio de plataformas de interação remota, guiadas por um roteiro temático, que direcionou o olhar para as práticas; o Termo de Consentimento e o Questionário, que antes seriam entregues impressos, foram enviados por e-mail ou por WhatsApp aos/às docentes-participantes pelos/as discentes-participantes e reenviados de volta, pelas mesmas vias digitais. Por razão sobretudo das recomendações cada vez mais estritas de isolamento social, as Entrevistas foram evitadas. Para reduzir os prejuízos ao estudo por causa da falta desse instrumento, suas principais questões foram incorporadas ao Questionário, que passou a questionar sobre o perfil docente e sobre elementos teóricos e práticos que ajudariam a compreender melhor o trabalho docente na escola básica e a responder ao problema deste estudo.

As descrições e as análises preliminares dos dados produzidos ficaram a cargo dos/as discentes-participantes: receber os reenvios dos questionários respondidos pelos/as docentes-participantes, organizar preliminarmente os dados das observações das aulas assistidas. Foram observadas três (03) aulas de cada um/a dos/as doze (12) docentes-participantes, em diferentes séries/turmas da educação básica. Ao todo, trinta e seis (36) aulas ministradas foram observadas pelos/as discentes-participantes. Coube ao coordenador do projeto aprimorar e aprofundar as descrições e produzir as análises. Após essa fase, seguiu-se para a seleção dos dados pertinentes para a produção deste texto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se inseriu numa discussão ideológica mais ampla, que tem como núcleo a mudança do modelo epistêmico moderno de estudos da linguagem, caracterizado pela estabilização da língua ao código e pela idealização de seus usos e seus usuários, por um modelo mais complexo, centrado no paradigma da pós-modernidade, que procura compreender os aspectos ideológicos presentes nas práticas de linguagem em seus usos reais, em contextos situados.

Defende-se, aqui, que há uma rede de poder ideológico que incide diretamente no papel que a educação deve desempenhar e, por isso mesmo, ressoa nos processos de formação inicial e continuada do/a professor/a, na sua atuação e nos resultados dessa atuação para a formação dos/as seus/suas aprendizes. A análise do modo de funcionamento interior desse quadro encontrará um amálgama entre correntes ideológicas que coadunam-se para exercer seu poder e ditar os acontecimentos e as suas respectivas consequências. Tais correntes ideológicas são conhecidas como: o paradigma da modernidade; as ideologias do colonialismo/nacionalismo; a ideologia da globalização, regidas sob o poder do capitalismo.

O Paradigma da Modernidade possui, dentre várias características, a preocupação em criar leis, em estabelecer regras comuns a todos/as, em produzir generalizações, em totalizar o contexto, perceber uma regularidade do discurso. Moita Lopes (2006) esclarece que a Modernidade tende a ser muito bem demarcada por correntes e por estudiosos/as que pretendem defender posições exclusivas, um conhecimento disciplinar. No interior dessa ideologia moderna, encontram-se as marcas da violência ocidental imposta nos processos colonizatórios. Santos (2004) salienta que o Colonialismo foi concebido como uma missão civilizadora na história ocidental, num momento em que a Europa ditava o desenvolvimento do resto do mundo. Essa ideologia impõe uma nova organização geopolítica do conhecimento, com base na imposição das ideias do Norte e na criação de uma periferia formada pelas ideias do Sul, e tem no seu alicerce o preconceito, a discriminação, a imposição cultural, a ditadura do saber. Pinto (2013) argumenta que o Colonialismo hierarquiza as/os usuárias/os da língua em cultas/os e incultas/os, bem como seus usos. Quanto à ideologia do Nacionalismo, oriunda do Iluminismo francês e do Romantismo alemão do século XVIII, ela associa a língua a um espaço geográfico

delimitado e específico, forjando uma identidade local, simulando uma ligação entre território, tradição cultural e linguagem, estabelecendo uma identidade uniforme para a nação. Jacquemet (2005) expõe a crítica de que a maioria dos estudos linguísticos contemporâneos ainda está sob a influência do mito de Babel, expresso no desejo ideológico de manter fronteiras linguísticas, alocar pessoas para seus respectivos territórios, com o ideário de conectar a língua com o surgimento do sentimento de identidade nacional. Outra corrente ideológica que entra nessa rede é a que convencionou-se chamar de Globalização. Essa ideologia se vale, sobretudo, pelo uso das mídias de massa, passando a impressão de que o mundo figura, agora, como uma enorme sociedade que se homogeneiza a toda prova. Entretanto, apesar da impressão pacífica que o discurso hegemônico tenta ficcionar, há uma macabra relação de poder que esmaga os povos desfavorecidos. Para explicar a globalização, Signorini (2013) salienta que suas forças ideológicas são impostas do liberalismo e do neoliberalismo: uma ampla gama de processos globalizantes, manifesta sob a égide da articulação entre ideias, crenças e valores. A mesma autora acrescenta que, em se tratando especificamente da globalização linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado” (SIGNORINI, 2013, p. 77). Nesse ideal, toda língua representa um valor no mercado global. Moita Lopes (2006) defende que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo. Para ele, a globalização promove as elites e oprime as vidas locais: os primeiros, “passam a viver transglobalmente”; esses últimos sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006, p. 24). Não é difícil notar que a relação entre essas correntes ideológicas formam uma rede cujos nós são atados pelo sistema capitalista. Existe toda uma maquinaria que abrange desde mega agências internacionais, oriundas de países que lideram os mercados econômicos globais, passando por políticas públicas para a educação e sua condução gestora nas esferas federais, estaduais e municipais, chegando até o trabalho local que se dá em sala de aula, em sua realização.

Os grandes desafios a serem vencidos para a mudança da educação linguística no Brasil estão completamente assentados na mudança desse cenário. Moita Lopes (2013) defende que é necessário refletir a respeito da ideologia com que operamos: “há a necessidade de pensar outros construtos teóricos e ferramentas analíticas para dar conta do que entendemos por português e de como conduzir a pesquisa linguística” (MOITA LOPES, 2013, p. 29). O citado autor defende e se alinha à criação de uma agenda anti-hegemônica para a prática da pesquisa e do ensino da linguagem. Isso implica a escolha de determinadas teorias, visões de mundo específicas, “de forma a abrir espaços para a criação de outros futuros sociais alternativos, mais justos e mais éticos” (MOITA LOPES, 2006, p. 52). Essa mudança é compreendida como fundamental, uma vez que muitas dimensões da vida social ficaram esquecidas nas perspectivas modernas de fazer pesquisa e educação. A esse respeito, Love (2009) critica a neutralidade da linguística ocidental frente ao contexto, para se firmar como ciência. No

mesmo sentido, Irvine (1996) ressalta insatisfação com o modelo clássico da linguística; sobretudo, pelo isolamento sentencial para análise, pela invenção de um falante e de um ouvinte anônimos. Para afirmar sua posição, Irvine (1996) salienta que é fundamental a consideração do contexto, na medida em que se busca analisar o que inclui o discurso, constituído ideologicamente.

Fator importantíssimo para imprimir essa mudança é o entendimento de que qualquer transformação não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de existência. Todos os desafios à educação trazem consigo suas marcas de localidade. Fabrício (2006) explica que a linguagem deve ser vista de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Para desenvolver um empreendimento dessa magnitude e enfrentar os desafios que a contemporaneidade apresenta será crucial encontrar formas de enfrentamento e engajamento. Pensando nisso, Moita Lopes (2006) entende que estão implícitas nessa mudança questões de ética e de poder, no sentido de pensar a língua numa existência que “só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado” (MOITA LOPES, 2013, p. 104). O referido pesquisador nos convida a “ir ao encontro do mundo em que vivemos no século XXI [...] uma demanda crucial se quisermos que nossos conhecimentos tenham relevância para as práticas sociais em que estamos situados.” (MOITA LOPES, 2013, p. 52)

3.1 NOVOS LETRAMENTOS

Apesar das mudanças locais que já ocorrem, ainda hoje, o modelo de formação inicial e continuada de professores/as em muitas de nossas universidades espelha o paradigma moderno. O conceito que expressa bem esse modelo formativo é o de letramento autônomo. Nele, a língua se restringe ao ensino da nomenclatura normativa padrão; a literatura se resume à fragmentação de períodos literários; a linguística se limita à delimitação de correntes teóricas. Conforme ensina Street (2012), o conceito de letramento autônomo explica bem uma formação que se caracteriza pela singularidade e pela associação a uma cultura única. Kleiman (2012), por sua vez, enfatiza que esse é o modelo que ainda se mantém em nossa sociedade desde o século passado. Por essa ótica, a língua e a literatura são concebidas como entidades neutras à realidade social. Nessa esteira, Jordão (2013) ressalta as consequências dessa visão: uma abstração do processo comunicativo, estabilizado no código; a reprodução desse código como objeto de ensino, como substituição da língua; a sala de aula se limita ter como práticas a “memorização e a reprodução das formas “relativamente estáveis”

disponíveis socialmente para a construção linguística de textos.” (JORDÃO, 2013, p. 355. Grifos da autora)

Por sua vez, Rocha (2012) denuncia que “[s]e a escola frequentemente legitima uma prática única para o letramento, ela legitima igualmente certas sociabilidades ligadas a ele” (ROCHA, 2012, p. 01). Kleiman (2008) explica que uma das razões para que isso aconteça está no reducionismo embutido nas diretrizes acerca dos saberes referentes à formação de professoras/es. A leitura mais profunda do que está posto aqui por esses/as estudiosos/as revela que o problema central desse modelo autônomo adotado para a formação de professores/as parece estar associado ao fato de que o mundo atual é múltiplo, complexo, marcado por diversos fluxos, sobretudo se pensarmos o discurso e o meio midiático; e, no entanto, nossas salas de aula, universitárias e da educação básica, permanecem obsoletas, sem se contaminar com essas transformações correntes no mundo.

Para um espírito transformador, a formação de professoras/es deve estar sempre no processo de auto-contestação ante aos desafios do papel docente. Por isso, professoras/es devem entender a premissa de se fazerem sempre estudiosas/os interdisciplinares, antenadas/os no mundo, para além da formação tradicional e do currículo pré-determinado. Nesse intento de discutir a formação mais abrangente de professores/as, Street (2012), destaca o conceito de “práticas de letramento”, na forma de associar o letramento às esferas culturais e sociais, bem como a uma concepção mais abrangente dos contextos culturais em que as pessoas apreendem os significados e os sentidos do mundo ao qual integram. Apoiado nessa noção, esse estudioso propõe a mudança do modelo de letramento autônomo para o modelo de letramentos ideológicos. No centro dessa concepção, “considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais.” (STREET, 2012, p. 83)

Ao tomar a adoção do conceito de letramentos ideológicos, por extensão, se configura uma nova forma de encarar o papel da educação e da formação de professores/as. Conforme ensina Rocha (2012), os letramentos “são formas de agir no mundo que consideram os contextos sociais em que a ação acontece” (ROCHA, 2012, p. 04).

Também preocupada com esse aspecto da formação docente, Monte Mór (2013) alerta para a importância da inclusão do tópico políticas de ensino de línguas no currículo da formação inicial e continuada de professores/as, bem como durante sua atuação como docente. Desse prisma, a atuação do/da professor/a ganha mais sentido, por refletir os traços mais proximais de sua vida e da vida dos/das seus/suas aprendizes. Essa posição exposta está afinada com a opinião expressa por Pessoa (2014), ao afirmar que não podemos mais seguir vendo a educação como uma atividade neutra ou autônoma. Para a autora, temos que acreditar em alternativas para o mundo em que vivemos, cada vez mais governado pelos interesses do capitalismo.

A produção acadêmica só tem sentido se influir positivamente na vida prática das pessoas e em suas formas de conhecer, sobretudo daquelas pessoas que vivem à margem da vida social assentada no poder do capital. Interessados em novas maneiras de produzir conhecimento, Arnold et al (2012) defendem um contínuo entre a escola e a universidade, com o intuito de refinar a formação de professores/as e construir o desenvolvimento profissional. Os citados autores/as trazem, assim, o conceito de “práxis crítica” para educadores/as, no sentido de ir além das restrições formais do currículo e do conhecimento, para encorajar a comunidade local, estudantes e professores/as a atuarem juntos/as no entendimento das práticas de interesse geral.

Para que seja possível o que está posto acima, será necessária uma correção de percurso. Essa correção passa pela inversão dos polos, tendo na escola pública o ponto de partida e o ponto de chegada, ao passo que a universidade atuará como a mediadora para o atendimento às demandas postas. Para tanto, exige um novo perfil de formação e dimensão curricular acadêmica. Na vida real das pessoas o conhecimento não é departamentalizado. A linguagem medeia todas as relações humanas e dá a elas significados e sentidos. Um letramento crítico de professores/as é condição primordial para a conquista de novos rumos para a educação linguística que ocorre na escola. Essa discussão posta acima neste texto é uma tentativa de refletir acerca de algumas das orientações que direcionam para essa transformação.

4 RESULTADOS

Esta seção se dedicará à difícil tarefa de sintetizar a produção dos dados e das análises da pesquisa. Por esse motivo, serão privilegiados os objetivos postos ao estudo, no sentido de tentar demonstrar como tentou-se alcançá-los durante o processo da pesquisa. Desta feita, ao final do projeto, podem ser destacados vários resultados que merecem destaque pelo desenvolvimento da pesquisa. Abaixo, estão essas tentativas de síntese dos objetivos alcançados:

O primeiro objetivo específico do estudo foi “*Analisar as práticas e atividades de linguagem postas como meios para o ensino da língua portuguesa em nível médio.*” As práticas escolares são, também, práticas de linguagem, as práticas de letramento são ao mesmo tempo práticas de linguagem que os/as docentes produzem para mediar a expressão ou a criação do significado de algum saber, seja qual for seu campo de conhecimentos. São bons os qualificadores do trabalho docente analisado: a interação interdisciplinar, a relação docente-discente, os conteúdos selecionados, os letramentos postos em prática, entre outros. A análise desse tema da pesquisa leva-nos à compreensão de que a linguagem/língua como objeto a ser ensinado na escola está em um processo de construção do seu sentido. Entre os/as participantes, quatro (04), ao conceberem a língua como objeto de ensino na escola, a associaram ao ensino de gramática e/ou da norma culta, com foco no registro escrito. Percebe-se uma ideia de regulação dos discursos estudantis, ao identificarem nas suas produções que elas se distanciam

do conjunto de normas da gramática prescritivo-normativa e nas cobranças dos/as estudantes desse conhecimento ao produzirem suas atividades. Para esses/as, ensinar a língua é ensinar gramática ou ensinar gêneros textuais em suas formas relativamente estáveis. Essa dicotomia nas práticas de ensino da língua aparece em Cerutti-Rizzatti (2013), ao alertar que, devido à força que o paradigma hegemônico ainda detém em nossas escolas, estamos apenas substituindo um tipo de estudo categorial por outro, uma vez que os gêneros textuais acabam por ser transformados em objetos em si mesmos, em vez de práticas sociais de uso da linguagem.

De perspectivas diferentes, os/as outros/as participantes veem a língua como objeto para ensino na escola da perspectiva da comunicação e da leitura para além da decodificação; em defesa da “leitura de mundo”, da identificação da língua com a identidade e a história das pessoas e da comunicação; das variações linguísticas e da diversidade; da importância da alfabetização e do letramento. Analisada do ponto de vista pedagógico, essas posições expressas acenam para uma maneira muito importante de entender a linguagem como conteúdo das aulas, já que a linguagem se multiplica e se altera quantas vezes forem modificados os contextos e as situações de leitura, de produções de atividades. Também, tem-se a compreensão de uma escola significativa para seus/suas aprendizes, que possa abrir para eles/as o mundo de significados que está a sua volta, de uma maneira crítica ante a esse mundo, para que possam também trilhar seus próprios passos, com a autonomia devida para isso. Do modo que é analisada aqui, essa posição dos/as participantes é muito importante, por pensar a língua a partir do prisma social e cultural, à medida em que sua defesa tem um cunho político, crítico e ético para o papel da escola e do/a professor/a, ante ao tema do preconceito linguístico, das diferenças sociais que se estendem da sociedade até a escola e desta de volta à sociedade. Vê-se, aqui, um lugar mais aberto à pluralidade dos discursos, sobretudo para os discursos dos/as estudantes, que há tanto tempo vêm sendo negligenciados. Moita Lopes (2006b) encampa essa visão, ao defender que a linguística aplicada contemporânea deve ter a compreensão da realidade como parte de um projeto ético de investigação, no sentido de que a construção do conhecimento esteja associada à mudança na vida social. Nas palavras do próprio autor, é “fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006b, p. 102).

O segundo objetivo foi: “Analisar a adesão paradigmática dos/as docentes para o ensino da língua portuguesa por meio das práticas de letramento postas no processo de ensino e de aprendizagem.” Verificou-se entre os/as participantes da pesquisa uma oposição: dos/as doze docentes participantes, metade afirma atuar com foco no conceito de letramentos e/ou de suas práticas. A outra metade afirma não ter estudado sobre as práticas de letramento. É evidente, há uma relação inviolável entre as concepções de linguagem e as práticas de letramentos. Quanto mais a linguagem sofrer

estabilização, como estrutura gramatical, afetando seu papel original e suas potencialidades, mais a noção de letramento e suas práticas serão limitadas.

Foi possível analisar que, por não terem estudado sobre letramentos em sua formação inicial e continuada, alguns/mas entendem letramentos como uma espécie de curso que se faz com pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e que estão se alfabetizando na fase adulta. Igualmente, fazem referência a aprendizes que têm dificuldades com a leitura de textos e com a produção escrita formal. Percebe-se que faz muita falta a formação continuada para o/a docente. Para as análises feitas quanto aos/às participantes, os letramentos estão ainda no seu processo de construção dos seus sentidos como práticas às quais a escola deve produzir quotidianamente em seu interior. Nas suas próprias atuações, também foi possível analisar as práticas de letramentos que são identificadas aqui como sendo práticas de letramentos ideológicos: excelentes textos e mediações docentes para a reflexão crítica de questões sociais pelos/as discentes.

Outro aspecto relevante foi a regularidade a respeito do uso do material didático para suas aulas: quando os/as estudantes tiveram algum tipo de material didático de apoio para o estudo em sala de aula, para as atividades a serem produzidas e para o acompanhamento da exposição feita pelo/a professor/a, percebeu-se melhor participação e interesse em produzir. Seja uma fotocópia levada pelo/a professor/a à aula, seja o livro didático da disciplina, seja uma impressão feita de uma página da internet etc., o material didático para o uso dos/as estudantes foi um elemento fundamental para a qualidade das aulas: o aproveitamento do tempo das aulas; a facilidade/qualidade da interação docente-discente; o aprofundamento da discussão e a possibilidade de um trabalho de letramento mais efetivo. Em geral, esse contato genuíno com o texto escrito, esteja ele em qualquer suporte, constituiu um elemento muito significativo para os/as estudantes, sobretudo para fins de aprendizagem da leitura e da escrita. Do modo que entende e defende Rampton (2006b), a análise da língua deve ser feita com olhos para as experiências situadas, para que não se incorra no erro de reificar a linguagem como um objeto estéril contextualmente e estável quanto aos/às interlocutores/as e suas performances nesses contextos.

Ressaltam-se os usos de outros recursos e de outras tecnologias por docentes durante as observações, tais como aparelho de som; Datashow etc.; com isso o/a docente mantém uma interação de maneira mais direta e interativa com os/as estudantes, haja vista a turma ficar menos dispersa, com maiores condições de concentração no tema da aula. Em análise, esses vários fatores ligados aos usos desses materiais revelaram um fundamental aspecto dos letramentos docentes dos/as participantes, assim como de sua condição em oferecer aos/às aprendizes práticas de letramentos mais significativas para sua aprendizagem. Moita Lopes (2013b) defende que na escola as práticas devem ser genuinamente práticas reais para a vida dos/as estudantes, para que eles/as possam se identificar com elas e para que consigam perceber e produzir os sentidos das interações que produzem no interior



dessas práticas; ou seja, para que não se limitem a apenas práticas que servem à escola. Nesse sentido, os/as participantes objetivaram conduzir os/as estudantes a pensarem e a agirem também criticamente frente aos temas estudados. Acerca dessa postura docente, Hall e Walsh (2002) salientam que nosso conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente ligado à nossa participação e aprendizagens ativas em eventos e atividades que são significativas socioculturalmente. São princípios do paradigma da pós-modernidade a posição crítica e a postura engajada do/a professor/a ante às realidades globais/locais suas e de seus/suas aprendizes. Ao adotar essa postura, os/as participantes perfizeram de suas salas de aula um lugar de reflexão, de discussão e de enfrentamento aos desafios que se nos apresentam. Esse trabalho feito pelos/as participantes e analisado aqui está alinhado ao que Cerutti-Rizzatti (2013, p. 250) propõe como uma ação escolar que tenha como marca identificadora o comprometimento, “a vontade de conferir ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa”.

O terceiro objetivo almejado na pesquisa: “*Analisar se e como as relações interdisciplinares estão postas na escola, com foco no ensino da linguagem.*” Todos/as os/as participantes responderam que conhecem a interdisciplinaridade, bem como que reconhecem a sua importância e seus benefícios para o ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, todos/as afirmaram ter estudado a respeito desse conceito, tanto em suas graduações quanto em especializações. Esse é um aspecto crucial para a formação docente e suas práticas, uma vez que a defesa pela interdisciplinaridade está inserida no processo de mudança paradigmática em curso na universidade e na escola básica. Todavia, todos/as também responderam ter mais conhecimento teórico que experiências práticas com a interdisciplinaridade. Essa análise tem consonância com a crítica de Severino (2001), de que a interdisciplinaridade precisa ser redimensionada teoricamente e, na sua prática, ela necessita ser construída. Essa revelação dos/as participantes tem todo o sentido, haja vista o fato de em muitos cursos superiores, em diversas áreas, mais especificamente nos cursos de licenciatura, ainda não terem se efetivado as matrizes interdisciplinares, pautadas em projetos genuinamente interdisciplinares. Na própria Universidade Estadual de Goiás – UEG, como se verá mais adiante nestas análises, as Matrizes Curriculares do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG, de 2009 e de 2015, que serão destacadas neste texto, ignoram completamente esse importante conceito.

Os/as participantes denunciam que as jornadas docentes em vários turnos, as estruturas legais de cargas horárias, as relações das disciplinas do semestre na organização das matrizes etc., deixam pouco espaço para a formação continuada, bem como grande é o desgaste físico e mental por essa causa. Outro fator é a defesa que docentes fazem de suas atuações, no sentido de se protegerem em seus saberes específicos. Cada saber tem seu espaço ocupado e representado naqueles/as que são seus/suas especialistas, ao passo que desautoriza outros/as a tratarem de conhecimentos de outras áreas que não sejam as suas próprias. Domingues (2012, p. 01) critica que nosso ensino ainda é “ultra-



disciplinar, os departamentos funcionam como verdadeiros cartórios.” Isso torna a cooperação muito dificultada, com pouca ou nenhuma possibilidade para experiências que transponham os “muros” da disciplinaridade. Os/as participantes deste estudo estendem sua crítica desde a sua própria formação pessoal, relativamente ao conceito e as práticas interdisciplinares, até a visões mais abrangentes de todo o sistema da educação ao qual a interdisciplinaridade procura se fazer integrante, mas que, por diversos condicionantes, ela ainda não se faz efetiva. O maior adversário da interdisciplinaridade, nessa visão, é o paradigma moderno que persiste em nosso sistema educacional, desde sua gestão política, passando pelas estruturações do currículo, afetando as práticas em sala de aula, tanto nos cursos formadores quanto em seus resultados nas escolas básicas para onde vão os/as docentes diplomados/as.

O quarto objetivo específico da pesquisa consistiu em: *investigar quais são as Concepções de Linguagem, de Letramento e de Interdisciplinaridade trazidas pelos/as estudantes do Curso de Letras-Iporá, participantes desta Pesquisa.* Ao analisar as Matrizes do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG, de 2009 e de 2015, é fácil perceber que as Matrizes e as Ementas são construídas numa forma de sequência e de gradação dos conceitos e conteúdos, dentro das disciplinas. Dessa forma, as disciplinas vão ganhando uma gradação e um aprofundamento quanto aos conhecimentos referentes à linguagem, à língua, à linguística, à literatura etc. Contudo, nessa organização desses mesmos conceitos e conteúdos as conexões entre as disciplinas são fortemente prejudicadas, uma vez que, ao separarem-se as correntes linguísticas, as correntes literárias, as disciplinas de língua portuguesa, as disciplinas de língua inglesa etc., dentro de semestres estanques, criam-se barreiras entre elas, em cada ano ou semestre do curso. Assim os/as estudantes não vem estabelecerem-se as relações existentes entre essas disciplinas, as suas ementas, seus conceitos e conteúdos; isto é: não se dá a *Interdisciplinaridade*. Neste estudo, é importante ressaltar que, ao ser analisada a *Matriz Curricular de 2009, do Curso de Letras*, em suas Ementas e Bibliografias, apenas uma vez há a menção ao conceito de *Interdisciplinaridade*; a saber: no *3º Ano do Curso*, na disciplina “*Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I*”. Na mesma direção, na *Matriz Curricular de 2015*, a *Interdisciplinaridade* aparece como um dos temas a serem abordados num quadro de conhecimentos de uma disciplina “*Opcional*” de “*Núcleo Livre*”: “*Projetos Interdisciplinares em Sala de Aula.*” Essa constatação deixa claro que não houve, na construção da *Matriz Curricular de 2009*, tampouco na *Construção da Matriz Curricular de 2015*, qualquer preocupação em abordar o Conceito ou de colocar em prática a *Interdisciplinaridade*. Tal conceito e sua prática somente apareceriam na formação dos/as discentes, de uma forma mais consistente, pela iniciativa individual de algum/a docente em abordá-lo e/ou em colocá-lo na sua prática por meio de projetos com outras disciplinas. Em outras palavras, não há um projeto interdisciplinar institucional que integre as disciplinas e seus saberes e/ou conteúdos no interior das matrizes curriculares do curso analisadas.

Na mesma direção analítica, quanto aos Letramentos, as referidas Matrizes Curriculares de 2009 e de 2015 apresentam as mesmas características destacadas relativamente à Interdisciplinaridade. Na *Matriz Curricular de 2009*, a palavra Letramento aparece apenas uma única vez, no subtítulo de um livro, que consta nas referências da disciplina “*Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II*”, oferecida no 4º Ano do Curso. Entretanto, não é um dos temas da Ementa da citada disciplina. Na *Matriz Curricular de 2015* a palavra sequer aparece. Novamente, não há preocupação quanto aos conceitos e/ou a prática de Letramentos na construção das matrizes do Curso de Letras. Ou seja; não há um projeto institucional para a discussão do conceito e as práticas de Letramentos. Isso é preocupante, uma vez que estão se formando docentes que deverão atuar quotidianamente com práticas de letramentos para a formação de seus/suas discentes na escola básica. Vale ressaltar que, numa tentativa de minimizar esse prejuízo formativo, por iniciativa dos docentes do Curso de Letras – Iporá, em 2016, foi ofertada uma Especialização em Letramentos a qual, inclusive, acaba de receber sua autorização para uma reedição. Trata-se de uma importante oportunidade de formação aos/às discentes da instituição e dos/as docentes da rede básica de educação de Iporá e de municípios circunvizinhos. Esse é um dos temas introduzidos na pesquisa acadêmica desde a segunda metade do Século XX, e é mais fortemente defendido desde o início do Século XXI. Vê-se que é preciso superar a encapsulação do conhecimento científico.

No que concerne à concepção de *Linguagem*, ela é construída na gradação das disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística, ano após ano, semestre após semestre, dentro das Matrizes Curriculares, sem a existência de uma ou mais disciplinas que a sintetize, para uma noção mais precisa, quanto aos pressupostos de base para seu estudo, do ponto de vista do paradigma ou do embate paradigmático entre modernidade e pós-modernidade. O modelo Moderno de conceber a *Linguagem*; isto é: disciplinado, atomizado, esotérico, como objeto de correntes específicas, representadas por seus especialistas, é o hegemônico nas Matrizes Curriculares do Curso. O enfoque da *Linguagem* construído com base nos pressupostos da Pós-modernidade está presente em apenas três disciplinas: “Estudos do Discurso”, mas com uma ênfase muito fixada nas Teorias da Análise do Discurso e seus conceitos; “Fundamentos da Sociolinguística e Etnolinguística”, mas preocupada em explicar as duas correntes, suas diferenças e semelhanças; e “Linguística Aplicada”, com ênfase na pesquisa e na crítica às várias metodologias de pesquisa nos estudos da linguagem.

No decorrer do estudo, por razão das mudanças propiciadas pela Pandemia da COVID 19, foi necessário acrescentar mais um quinto objetivo; qual seja: “*Analisar como o/a docente se auto avalia e como avalia a atuação geral, quanto ao ensino e à aprendizagem, durante o período de ensino remoto, por razão da Pandemia da COVID 19.*” Entre os/as doze (12) participantes docentes da pesquisa, no que concerne a esse objetivo, cinco (05) afirmaram não ter conhecimentos prévios quanto ao Ensino Remoto, ao Ensino a Distância, ao ensino mediado pela tecnologia remota, tal como na atual

situação que vivenciamos. Três (03) entre esses doze (12) afirmaram ter pouco conhecimento prévio para essa atuação remota. Quatro (04) afirmaram já possuir conhecimento prévio a esse respeito. Dos/as doze (12) participantes docentes, cinco (05) ressaltaram não ter recebido nenhum apoio técnico/tecnológico ou pouco apoio. Outros/as sete (07) salientaram ter recebido apoio: ou na própria instituição em que atuam, ou por intermédio da Secretaria de Educação/Superintendência, ou por meio de cursos on-line/pela internet.

Ao tecerem suas análises acerca de suas próprias atuações durante esse período, apareceram nas respostas posicionamentos de frustração, de desafio, de exaustão, de cansaço, de desmotivação, de dificuldades, de incertezas, de insatisfação, de aprendizagem, de motivação, de inovação. Todos/as criticaram a sobrecarga de trabalho, dentro do horário escolar e após: o tempo de preparação, as dificuldades com escolhas/preparação de materiais, disposição de recursos tecnológicos/técnicos para tanta carga de dados, de conteúdos, de informações etc. No que diz respeito aos/às seus/suas estudantes, avaliaram com muita preocupação a aprendizagem; alegaram pouco rendimento discente; muita resistência, baixa adesão e até aversão à modalidade de ensino e às metodologias; dificuldade no diálogo, na interação entre docente-discente; muita timidez discente nas interações; pouca autonomia discente.

Por outro lado, quatro (04) destacaram o engajamento de alguns estudantes; o protagonismo e a autonomia; o apoio da comunidade escolar aos/às discentes. Todos/as os/as doze (12) participantes docentes demonstraram preocupação com as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social e as dificuldades que essas desigualdades e essa vulnerabilidade sociais revelam, sobretudo nesse momento de ensino remoto. Nesse sentido, mesmo reconhecendo a oportunidade de inovação, de aprendizagem de novas metodologias docentes, todos/as foram claros em evidenciar que o ensino remoto não tem sido eficaz, no que diz respeito às metodologias de ensino, à interação docente-discente, à mediação docente, à promoção da autonomia discente, ao acompanhamento pedagógico da aprendizagem e, por isso mesmo, compreendem que a aprendizagem tem se demonstrado baixa, principalmente, porque as dificuldades técnicas e tecnológicas, a falta de acesso à internet, os fatores sociais e econômicos se associam aos aspectos pedagógicos e psicológicos para prejudicarem o trabalho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem discente.

Chega-se, finalmente, ao Problema e ao Objetivo Geral do estudo, amalgamados na seguinte pergunta: *Quais as concepções de linguagem/língua portuguesa que são postas em discurso e em práticas pelos/as discentes do Curso de Letras – Iporá e pelos/as docentes da Rede de Educação Básica de Iporá e municípios vizinhos, participantes desta pesquisa, no sentido de pensar o embate ideológico modernidade versus pós-modernidade que é instaurado pela mudança paradigmática em curso nos estudos linguísticos.*



Um dos fatores de grande interferência nas tentativas docentes de contribuir com a aprendizagem dos/as seus/suas aprendizes, durante as observações, foi o silêncio dos/as estudantes, de uma forma quase que absoluta, durante a maioria das aulas. Em muitos dos casos analisados, a predominância do silêncio discente durante as aulas se deu devido à preocupação de alguns/mas docentes participantes por estarem sendo observados/as em suas práticas de sala de aula. Assim, acabaram por criar uma alteração na interação com os/as discentes, bem como na relação discente-discente. Essa prática tem relação com a ideia de controle do comportamento da turma. Essa cautela criou uma espécie de regularidade a respeito do comportamento disciplinado dos/as estudantes durante as aulas. Essa interação docente-discente e discente-discente se opõe à visão já muito disseminada de que a sala de aula da escola pública é um ambiente desfavorável ao trabalho docente, devido ao comportamento indisciplinado dos/as estudantes. Como forma de tentar ouvir a voz de seu/sua interlocutor/a, alguns/mas docentes instigaram os/as discentes a opinarem, a falarem sobre o tema, a trazerem exemplos, conseguindo um relativo sucesso nessa proposta. Durante a pesquisa não houve nenhuma agressão ou desrespeito aos/às docentes, nem mesmo entre discentes e discentes. Noutro prisma, já é bastante difundida a crítica de que a oralidade não é bem trabalhada na escola. Com isso, fica como opção metodológica nas aulas o protagonismo docente e aos/às estudantes o papel de escutar o/a professor/a. Bakhtin tem na interação uma de suas principais teses para a compreensão da linguagem. Como ele nos ensina, na relação social “todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2010, p. 45. Grifos do autor). Ao tratar da linguagem como objeto de estudos, ele acentua que “[o] verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos ‘espíritos’” (BAKHTIN, 2003, p. 373. Grifos do autor). Em outras palavras, dar liberdade aos/às estudantes significa, nesse sentido, horizontalizar as relações em sala, privilegiar a interação, bem como reconhecer a diversidade inerente a qualquer turma escolar.

Nas interações entre docentes e discentes foi possível encontrar uma regularidade: os/as participantes adotaram, na maioria das aulas, como modelo discursivo-pedagógico para a exposição dos conteúdos, os usos da terminologia formal/técnica, tanto nas práticas de leitura dos textos quanto para a escrita durante os exemplos; assim como, para a explicação/discussão desses conteúdos, fizeram uso da paráfrase dessa terminologia técnica do texto estudado. Os/as discentes não demonstraram preocupação com os formalismos da língua. Ficaram à vontade para se expressarem ao seu modo mais cotidiano, com naturalidade, mesmo com as observações das aulas. Não houve a preocupação docente com a legitimidade ou não legitimidade dos usos linguísticos dos/as discentes. Vista pela ótica analítica aqui adotada, a postura dos/as docentes participantes frente a essas formas de expressão dos/as estudantes nas interações observadas pode ser caracterizada como uma forma anti-hegemônica, uma vez que, da perspectiva moderna de interação em sala de aula, vê-se o privilégio da chamada norma



culta e o desprestígio das demais variações. Assim, os/as docentes participantes estão levando em consideração a diversidade que marca toda interação social, respeitando a história das subjetividades daqueles/as que dividem com eles/as o rico espaço da sala de aula. Dessa forma, os/as docentes participantes estão acordados/as para o que Pinto (2013, p. 143) defende: “é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática”.

A mediação para a aprendizagem feita pelos/as docentes participantes adotou a prática da leitura em voz alta, realizada pelos/as docentes e, em poucas oportunidades, realizada pelos/as discentes. Essa iniciativa me parece uma boa oportunidade de letramento, haja vista o fato de que a leitura que não se limitou à finalidade de responder a um questionário, ou a uma tarefa escolar. A leitura em voz alta é uma importante forma de interação em sala de aula. Essa iniciativa aqui em análise se revelou como um aspecto significativo das relações em sala de aula. Ficou claro o quanto as mediações docentes são um fator importante e o quanto ela pode ser reveladora nesse processo do conhecer.

Em síntese, viu-se que os/as participantes estão conscientes acerca da importância de seus papéis para uma aprendizagem significativa de seus/suas aprendizes. Os/as participantes se dividem a respeito da ideia de linguagem como objeto escolar: uns/umas ainda atrelados/as à noção de ensino da língua como ensino de gramática ou de nomenclatura gramatical; outros/as afinados/as a uma perspectiva de língua em sua complexidade inerente, que integra a leitura ativa ante ao texto, a escrita dotada de sentido e a língua como interface da vida social de seus/suas usuários/as. Nesse sentido, os/as participantes expressaram muito potencial de produção do seu trabalho, indicando que, apesar de muitos condicionantes impostos pelo sistema aos seus papéis, seus discursos e suas práticas demonstraram que eles/as são conscientes do seu contexto e de sua condição docente, frente aos desafios que se apresentam na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da pesquisa, quase sempre, traz elementos inesperados, se comparada com o que se projeta inicialmente, antes do estudo. Prova disso são todas essas mudanças de cronograma e de metodologias expressas acima pelas quais o estudo passou. Por essa razão, vale dizer, não propôs-se para o estudo um caminho de certezas já predeterminadas, mas uma jornada de tentativas, de constante autorreflexão e de autocrítica. Nesse sentido ético, não se fixou uma inquisição para os discursos e as práticas dos/as participantes, tampouco se intencionou construir um receituário para a conduta dos/as participantes, como regimes de verdade.

A contemporaneidade é marcada por grandes transformações sociais e nas ciências. Uma nova sociedade se desponta rapidamente, assim como novas formas de vida e de compreensão do mundo. A escola é um lugar de destaque como um *lócus* de desalienação social. Contudo, os/as participantes denunciaram um enorme quadro de imposições do sistema sobre a escola e sobre as suas atuações



docentes.

Nesta pesquisa, as concepções de linguagem expressas pelos/as participantes revelam o reconhecimento da comunidade pela qual a escola está envolta. Percebeu-se o respeito às subjetividades e às identidades dos/as estudantes, entendendo-os/as em suas interações e formas de vida reais. Aqui, esse respeito e entendimento são integrantes do paradigma da pós-modernidade. As práticas de linguagem dos/as participantes atuam no espaço da contradição, em relação às imposições do sistema. Elas ressignificam sua concepção assente na modernidade e expressam a adoção da linguagem nas práticas reais da vida das pessoas.

Pelas características desta pesquisa, suas análises e seus resultados não podem ser generalizados aos/às docentes que atuam por esse Brasil a fora. Entretanto, alguns dos aspectos destacados aqui são facilmente encontrados em rede na educação de nosso país, em especial, a arena de forças entre o sistema que rege a educação e os/as docentes que atuam na escola pública.

O caminho a ser percorrido para a educação que sonhamos ainda é bastante longo. Porém, os desafios devem ser enfrentados. Muitos e muitas já deram os primeiros passos nessa jornada de transformação de nossos modelos de estudo e de práticas docentes. Quem decidir trilhar essa distância não estará nunca sozinho/a: haverá interação e amparo. A transformação não será realizada em escala global, mas será exercida em contextos locais, em ações situadas. Todos os desafios à educação trazem consigo suas marcas de localidade, razão precípua para que a escola seja pensada com vistas naqueles/as que vivem o cotidiano escolar.



REFERÊNCIAS

- AGHA, A. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. In: *Journal of English Linguistics*, Cambridge, v. 35, n. 3, p. 217-235, Sept. 2007.
- ARNOLD, J. et al. Conceptualizing teacher education and research as critical praxis. *Critical Studies in Education*, 53: 3, p. 281 – 295, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. In: *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acesso em: 05 jun. 2013.
- DOMINGUES, I. Disciplinaridade, Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos? In: *Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares*, Belo Horizonte: IEAT Publicações, 2012.
- FEYERABEND, P. K. *Contra o Método*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.
- IRVINE, J. T. Shadow conversations: the indeterminacy of participant roles. In: SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. (ed.) *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 131 – 159.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic Practices: language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25 (3), 2005.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; et al. [Orgs] *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 349 – 369.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as prática de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. [Org.] *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas : Mercado de Letras, 2012. p. 15 – 61.
- _____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso LemD*, v. 8, n. 3, p. 487 – 517, set./dez. 2008.
- LOVE, N. Science, language and linguistic culture. *Language & Communication*, v. 29, 2009.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de Linguagem na Realidade da Sala de Aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: *DELTA*, São Paulo, n. 31-especial, p. 67-95, 2015. Disp. em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>>. Ac. 07 ago. 2014.



MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 18 – 52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 101 – 119.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. NICOLAIDS, C. et al. [Orgs] *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 219 – 236.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3514.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120 – 143.

RAMPTON, B. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006b.

ROCHA, L. L. *Letramentos queer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação*. In: Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, UNICAMP, p. 1 – 14, 2012.

SANTOS, B. S. *Do Pós-moderno ao Pós-colonial: e para além de um e de outro*. Coimbra, 2004.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2001.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. [Org.] *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69 – 92.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. *O pensamento sistêmico. O novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2005.