MONTE MOR, W. "Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional". In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-CULTURAL-EDUCACIONAL

Walkyria Monte Mor (Universidade de São Paulo, Brasil)

Introdução

É de conhecimento público que há inúmeros e sérios problemas em meio a alguns resultados satisfatórios na Educação Básica no Brasil. Embora também se saiba que vários dos problemas são antigos, verifica-se que a situação educacional brasileira vem se agravando com o passar dos tempos, visto que muitas das velhas questões não são resolvidas e novas questões emergem.

Segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

[A] educação no Brasil apresentou avanços consideráveis. O ensino básico se expandiu, chegando praticamente à universalização. A educação superior cresceu a taxas significativas e nossas pós-graduações são destaque em termos de desempenho e de integração com o setor produtivo e o setor de ensino de segundo e terceiro graus. Tudo indica que nosso sistema educacional contribuiu para a Educação no Brasil: embora haja atrasos, há conquistas e desafios nos últimos anos para a queda do grau de desigualdade de renda, muito embora em conjunto com outras políticas.

Mas muito ainda está por fazer. Não se pode ignorar que o salto dado pela educação fundamental vem acompanhado da manutenção de níveis preocupantes de qualidade, que a evasão escolar continua muito alta e que a defasagem idade-série é elevada. É necessário repensar as prioridades, uma vez que o Brasil ainda tem severos problemas na educação fundamental básica e média. (IPEA, 2006, pp 218-219)

Também em reportagem na Revista Nova Escola, Samis (2018) chama atenção para um quadro educacional preocupante:

A taxa de reprovação do 3º ano do Ensino Fundamental é de 11% no Brasil. O índice se repete 9º ano, quando o aluno deveria encarar sua próxima fase. Para o Ministério da Educação (MEC), esse é um indicativo da dificuldade dos alunos de se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de

prossegurem na escola – que pode ter pesado na queda de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental nos últimos quatro anos. [...]
Durante a apresentação dos dados da edição 2017 do Censo Escolar, nesta quarta-feira (31/01/2018), o que ficou evidente é que os fracassos diários na alfabetização têm um impacto direto no desempenho do aluno nos anos seguintes. (Notícias. Gestão Escolar, Revista Nova Escola, 2018)

Ainda, conforme pesquisa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a maioria dos estados brasileiros não atinge o índice mínimo de desenvolvimento, sendo que alguns apresentam queda em seus resultados já insatisfatórios para as metas traçadas pelo governo federal. Otimista em alguns resultados, pessimistas em outros, a pesquisa conclui:

Os números mostram alguns avanços importantes, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também, algumas preocupações que precisarão ser discutidas no âmbito das escolas, com o indispensável apoio e colaboração dos níveis mais elevados de gestão nos municípios, nos estados e no Ministério da Educação, para que o desempenho dos estudantes brasileiros possa seguir uma trajetória de melhoria (IDEB, 2017, p 61)

As desigualdades – de vários tipos – são muito preocupantes: boa parte dos jovens das famílias mais pobres está fora da escola; grande número das escolas públicas apresenta condições físicas e pedagógicas precárias; a desvalorização docente tem se ampliado, observada na falta de reconhecimento da importância desse profissional, via salários pagos e ausência de planos de carreira para a maioria dos professores da Educação Básica, como também para muitos do ensino universitário privado (e também do ensino público); há defasagem nas propostas curriculares e também nos programas de formação inicial e continuada de professores. Neste texto, concentro-me na análise da formação de professores de línguas, concordando com levantamentos e pesquisas já realizadas em vários países, incluindo o Brasil, que apontam a formação docente como um dos fatores responsáveis pela desejada e esperada qualidade de ensino.

Países como Finlândia, Coreia do Sul e China deram ou vêm dando prioridade máxima aos seus respectivos planos de formação docente e, majoritariamente, atribuem seus resultados bem-sucedidos a esse fato. Muito

provavelmente os planos desses países não se adequam à educação brasileira, mas vale o aprendizado sobre o enfoque priorizado.

No Brasil, os registros mais recentes do MEC apontam os muitos programas de desenvolvimento docente e, aqui, anoto alguns.

Data	Programas
1997	Programa Escola Ativa – Educação no Campo (iniciado em 1997, reformulado em 2007 pelo MEC)
2005	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena
2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, pela Secretaria de Educação Superior; em 2008, foi assumido pela Capes)
	Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o
	PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);
	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; a Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO;
	Formação Inicial e Continuada de Professores (Procampo) – educação do campo e quilombola
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)
	Portal do Professor
2010	Programa Novos Talentos
2012	Pró-Letramento e GESTAR - formação de multiplicadores: matemática e língua portuguesa
	Projeto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e formação de alfabetizadores da rede pública.
2012-2013	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Línguas Estrangeiras / Adicionais, criação essa que contou com a participação / colaboração de universidades federais e estaduais de cada um dos estados brasileiros, mas que não foi implantada pelo MEC

2018	Programa Residência Pedagógica
2018-2019	BNCC e Formação Docente

Quadro 1: Programas de Formação Docente do MEC, relacionados à área de ensino de línguas, das últimas duas décadas.

Os dois mais recentes – o programa *Residência Pedagógica* (2018), e o *BNCC e Formação Docente* (2018-2019), foram lançados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Este último é um documento orientador para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores, à luz da implementação dos currículos adaptados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não se pode negar que cada um dos programas citados apresentou ou apresenta contribuições nos locais em que houve boa implementação e funcionamento deles. Porém, o conjunto dessas ações ainda não evidenciou a desejada e necessária força para a obtenção de resultados transformadores na educação brasileira em larga escala.

A partir dos dados listados, há que se indagar qual deva ser, no Brasil, o foco da questão ‘formação docente’. Seria na ampliação do investimento em programas e na definição de uma política nessa área? Esse foco, enfim, poderia se definir a partir da indagação se o que tem sido privilegiado nos inúmeros programas se mostra adequado aos propósitos de uma educação brasileira [para brasileiros, por brasileiros].

Interpretando ‘o idealizado e o realizado’

Nas últimas décadas, dissertações, teses e vários levantamentos realizados por agências especializadas evidenciam a tão discutida ‘distância entre o idealizado e o realizado’. Distâncias essas manifestadas pelos dados dessas pesquisas, analisados de diferentes maneiras: (1) muitos dos currículos de licenciatura não atendem às necessidades das escolas; (2) ao sair da universidade ou faculdade, o professor não se sente preparado para o magistério ou para o manejo de uma sala de aula; (3) nas licenciaturas em línguas estrangeiras, por exemplo, o ensino das línguas estrangeiras [de

escolha do/a professorando/a] não é suficiente para ele/ela se sentir confiante no exercício de sua profissão; (4) as licenciaturas privilegiam as teorias e não preparam os/as professorandos/as para as práticas; (5) o livro didático se mostra distante dos contextos sociais e culturais dos alunos nas diferentes regiões do país, embora em menor grau após o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); (6) os/as professorandos/as não aprendem a fazer reinterpretções locais do aprendizado teórico que têm, de modo a se sentirem preparados para promover o ensino e a aprendizagem 'situadas'; e vários outros itens poderiam ser aqui incluídos.

Pelo ponto de vista bhaktiniano, essa questão da distância pode ser traduzida como um conflito natural movido por forças centrípetas e centrífugas (BHAKTIN, 1993) com muita visibilidade na escola: uma busca, em direção centrípeta, por preservar as relações pedagógicas e sociais que já estão estabelecidas, apenas aprimorando-as; outra busca, em direção centrífuga, por exercer uma pedagogia que dê conta de refletir sobre si, gerar novos conhecimentos e ultrapassar os limites da escola, no sentido da reflexão, crítica, autonomia, emancipação e transformação, conforme já observado por Monte Mor (2013).

Na interpretação de Giroux e MacLaren (1997), este tipo de tensão apresenta, por um lado, "uma teoria educacional fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva, que se constrói em torno de um discurso e de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem" (p. 199-200), onde se fazem invisíveis noções específicas do social (a natureza do poder, ideologia, cultura); por outro lado, encontram-se "educadores críticos que começam a construir um vocabulário crítico onde expressam tentativas de 'desconstruir' o currículo, ler o 'texto' de instrução escolar, e articular as 'formações discursivas' embutidas na pesquisa educacional" (p. 201). E, neste ponto, sugerem os autores, a vivência desse conflito ou dessa tensão deve suscitar novos insumos que possibilitem refletir sobre os envolvimento do professor (no caso, de línguas estrangeiras ou português como língua materna) com a educação, por meio do ensino que realiza.

Segundo a perspectiva de Castells (1999) acerca da interação entre o ser e a tecnologia na sociedade em rede, o modo de construir e organizar conhecimento seria o fator que poderia levar às tais ‘distâncias’ que, para o autor, sempre existiram, até pelo caráter hierárquico dessa construção ou organização estrutural. Esse autor aponta que a construção de conhecimento no universo da escrita, por sua vez, constituído pela tecnologia analógica ou mecânica, volta-se para o ‘ser que aprende pelo e no *uso* de algo’. Um ser de quem se espera que aprenda como usar, muitas vezes sem saber qual a relevância de tal uso. Na sociedade digital, outro conceito de tecnologia veio a predominar, ampliando as formas de organização e construção de conhecimento. Esta se volta para o ser que aprende pelo/no *fazer* algo. Interpreto que a diferença entre os dois tipos de aprendizado – pelo *uso* ou pelo *fazer* – reside nos tipos de envolvimento ou engajamento dos seres em suas aprendizagens. Aprende-se a usar algo que já está inventado (equipamentos, máquinas, por exemplo), estabelecido ou decidido (como as normas linguísticas). O aprender a fazer possibilita ações, atitudes e envolvimento diferentes, podendo contribuir para o desenvolvimento de agência dos seres e cidadãos. Na sociedade da escrita esses dois verbos [usar e fazer] apontariam ou apontam para valores subjacentes ao pensamento colonizador e socialmente hierárquico: o valor estaria ou está no uso, os que usam (corretamente, adequadamente, seguindo o critério da conformidade) se enquadram numa esfera social privilegiada. Na sociedade em rede: o valor está no fazer (construir, criar, transformar); os que fazem ou podem criar, desenvolver suas liberdades, podem se ‘emancipar’, ter agência, embora se reconheça que muitos dos que fazem [algo] também seguem – ou podem seguir – os critérios da conformidade, isto é, fazem [algo] de modo repetitivo, conforme outros modelos pré-existentes.

Acho interessante essa alusão ao ‘usar-fazer’ de Castells (1999) na história do aprendizado de línguas (portuguesa e estrangeiras) no Brasil, entendendo, porém, que esse binarismo de verbos pode conter uma ideia reducionista. Muitos outros verbos e ações poderiam constar dessas ilações. Mas façamos uma reflexão sobre a tal dualidade. Em tempos passados, o enfoque do aprendizado priorizava o ‘*uso da língua [correto]*’ de acordo com

uma normatividade linguística, do saber sobre a língua; a norma ditava o sucesso ou fracasso do aprendizado linguístico (se uma pessoa usava a norma corretamente, aprendeu a língua; se não a usava corretamente, não aprendeu a língua). Muitas pessoas eram avaliadas pelo ‘bom’ português ou pela ‘boa’ língua estrangeira do(a) qual faziam uso. Essa visão, de um determinado momento para cá, expandiu-se para o *fazer* (fazer ou construir a comunicação ou linguagem), abrindo-se para uma comunicação situada. Por exemplo, num aprendizado em que os estudantes são incentivados a elaborar suas comunicações linguísticas de maneira contextualizada e significativa; nesta, o contexto tem maior relevância para quem comunica, estabelecendo, portanto, a adequação ou aceitação da linguagem (em sua multimodalidade) construída em determinado idioma. Pedagógica e metodologicamente falando, essas duas noções – cujas centralidades se dão, respectivamente, de acordo com uma ‘norma correta’ ou com a perspectiva da ‘multimodalidade’ – refletem visões de educação, de sociedade e de sujeito. Se, em outros momentos pedagógicos, essa questão era vista de maneira binária (nos enfoques: *ou* da aprendizagem da normatividade linguística *ou* do reconhecimento da multimodalidade), passa a ser estudada como a engrenagem bhaktiniana em que as forças centrípetas ou centrífugas operam conjuntamente, em complementaridade ou suplementaridade. Esse dialogismo no ‘usar-fazer’ constitui uma das premissas do projeto de letramentos em vários países. No Brasil, o projeto nacional de letramento descrito a seguir vem desenvolvendo estudos sobre essa proposta epistemológica.

Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia

O projeto nacional de letramentos: “Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” emerge a partir da percepção acerca da pertinência da formação de uma rede colaborativa entre as universidades para a realização de investigações e eventuais intervenções na formação de professores de línguas (inicialmente, de língua inglesa; num segundo momento, de línguas estrangeiras e do português como língua materna).

O projeto iniciou-se informalmente em 2009 com a participação de nove universidades públicas. Foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq em 2010, como “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa” (2009-2015), já com a participação de treze universidades públicas. Gradativamente, ampliou-se. Em seu segundo ciclo, está cadastrado como “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2019), contando atualmente com a participação de cerca de trinta universidades, de diversas regiões brasileiras. A adesão dos colegas ao projeto nacional ocorreu desde o início por “afinidade com o tema e os propósitos” daqueles que se propunham / propuseram: a desenvolver pesquisas e levantamentos, a ofertar seminários e cursos como educação continuada a professores de línguas da educação básica nas regiões de suas universidades, a fazer publicações sobre esses estudos, a compartilhar as experiências desse projeto por meio de livros e de eventos acadêmicos.

Outras atividades a serem destacadas ao longo desses anos são: participação em debates sobre políticas públicas de ensino de línguas; revisão nos programas universitários de formação docente; abertura de projetos de formação em serviço e oferta de cursos a professores de escolas públicas; funcionamento de uma rede nacional de intercâmbio de estudos e pesquisas entre os integrantes do projeto; estabelecimento de convênios e intercâmbios internacionais com universidades estrangeiras, visando trocas acadêmicas e estágios para pós-graduandos e pós-doutoramento. Além dos trabalhos previstos no plano geral do projeto, em que essas universidades desenvolveram atividades de integração entre o ensino superior e as escolas públicas, houve ainda grande colaboração com a Secretaria de Educação Básica do MEC, com as Secretarias de Educação nos âmbitos estaduais e/ou municipais e nas parcerias interinstitucionais construídas pelos próprios integrantes do projeto.

As experiências realizadas confirmaram ou confirmam os propósitos dos letramentos como um projeto educacional que pretende expandir as funções educacionais. Os pesquisadores dessa área asseguram que o *letramento*

crítico e a (re)construção de sentidos são possibilidades de promoção da conscientização sobre visões de sociedade e de sujeito, assim como também o é a premissa da '*subjetificação*', dois conceitos a serem tratados a seguir.

O letramento crítico e a (re)construção de sentidos

Os estudos de letramentos, cujas raízes se encontram nas teorias freirianas a respeito da *opressão*, *autonomia* e *conscientização*, fortalecem-se nas décadas de 80 e 90 em países como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, ao responderem às análises críticas elaboradas por ocasião da emergência da discussão sobre os "analfabetos funcionais" (LUKE; FREEBODY, 1997). Estes seriam os leitores cuja habilidade de leitura limitava-se ou limita-se à compreensão literal do texto, representando uma época que estar alfabetizado significaria "o estado ou condição de quem sabe ler e escrever", conforme aponta Soares (2004:20). Uma premissa que, mais adiante, mostra-se insuficiente, diante das mudanças conceituais trazidas por fenômenos sociais, como a globalização e a tecnologia digital. Diante da noção dessas mudanças, argutamente, Soares percebe a necessidade de fazer uma diferenciação conceitual sobre 'o que é ler e o que é ser alfabetizado', apontando que a sociedade tecnologizada contribuiu para a mudança do significado e do acesso à leitura. Se antes o alfabetizado era aquele capaz de ler um simples bilhete e de codificar o próprio nome, atualmente é o indivíduo capaz de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Essa prática implica em ter várias habilidades (por exemplo, compreensão e uso da multimodalidade, construção ou reconstrução de sentidos, levando em conta as diferenças e as pluralizações sociais, linguísticas e culturais), habilidades essas que, então, são defendidas pelas propostas dos Letramentos.

Essas propostas, por sua vez, compreendem que a sociedade da escrita que, até então, era a predominante, passa a conviver e compartilhar espaço social e epistemológico com uma sociedade digital (Monte Mor 2017), demandando a reconstrução de sentidos de muitos valores sócio-econômico-culturais. Se antes o aprender a ler e escrever se resumia no que Castells (1999) definiu como 'usar ou saber usar', no caso a norma linguística correta, a

‘velha-nova’ sociedade se preservava e se reinventava, ao mesmo tempo, por meio de conhecimentos outros, construídos e reconstruídos pela consolidação da lógica digital. Nesta, há o resgate do múltiplo e da pluralização da linguagem e das culturas, pressupostos que, outrora, haviam sido reduzidos a simplificações linguísticas, culturais e comportamentais (KALANTZIS; COPE 2008), favorecendo o didatismo da disseminação do ler e escrever, segundo o projeto iluminista-modernista de sociedade iniciado nos séculos anteriores (MONTE MOR 2017).

Nessa proposta de letramentos, ‘revisitada’ a partir de Freire (1987; 1996; 2001), Luke & Freebody (1997) ressaltam que dentro da compreensão do que é ler, por exemplo, o ensino de leitura deve comprometer-se com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, o que vem a ser uma dos pressupostos de letramento crítico. Segundo esses autores, dos leitores exige-se compreender as pluralizações e as representações textuais, as alterações nos valores, nas ideologias, nos discursos, e, nesse processo, assumir posições, de acordo com uma visão ampla de um mundo heterogêneo. Daí, emerge a defesa da relevância de um letramento crítico que, por sua vez, contribuiria para se ter uma compreensão de que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade.

Verifica-se, portanto, que a proposta em foco apresenta preocupações filosófico-pedagógicas, ao voltar-se para a percepção crítica das sociedades em que se vive, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessa sociedade com maior capacidade de decisões e de escolhas. Logo, nessa perspectiva, admite-se que há uma sobreposição – cuja convivência se manifesta conflituosa, ou seja, ora integradora, ora agregadora, ora excludente – das Sociedades da Escrita e da Digital. Uma observação que parece ser indicativa de que o ensino de línguas que integra a educação básica e universitária, ao ser tratado segundo a perspectiva dos letramentos, promove contribuições educacionais diferenciadas para a formação proposta nos níveis fundamental, médio e universitário.

Gee (2004; 2011) advoga, ainda, que os conteúdos convencionais – limitados a fatos e princípios de um determinado domínio de conhecimento –

representam barreiras na implementação de uma nova perspectiva educacional. Em línguas (estrangeiras e português como língua materna), esses conteúdos tendem a priorizar a materialidade linguística, ou seja, o conhecimento sobre a língua, a informação, os elementos linguísticos, até porque estes facilitarão uma avaliação relativamente mensurável da aprendizagem. Acrescenta o autor que, numa sociedade que pratica novas epistemologias, as habilidades também passam a ser conteúdo no ensino, o que é reforçado pela teoria de Lankshear & Knobel (2003) quando esses registram suas percepções sobre uma *epistemologia de performance* na sociedade digital. Esse conceito epistemológico e social [que convive também com os valores da sociedade da escrita, há de se lembrar] volta-se para o saber fazer na falta de modelos e padrões, reforçando as postulações de Castells (1999) acerca do *ethos* atual em que o ‘fazer e o saber fazer’ se tornam muito relevantes na formação docente [e discente].

‘Subjetificação’: Indo além da objetividade e do sujeito-objetificado

Na sociedade da escrita, então um projeto iluminista-modernista de sociedade, a ciência, a objetividade, o conhecimento, a neutralidade e a verdade são categorias epistemológicas complementares/suplementares entre si. Nesse projeto de sociedade, ‘ser objetivo e ter respostas objetivas’ vêm a ser uma qualidade do cidadão (aluno, professor, pesquisador). Em contrapartida, ‘ser subjetivo’ ou ‘pecar pela subjetividade’ nos trabalhos acadêmicos são atitudes não esperadas, ou mesmo, combatidas.

Entende-se que essa perspectiva diz respeito à concepção tradicional de conhecimento. Nesta, a construção do conhecimento se dá empiricamente na busca pela ‘verdade científica’, busca essa que ocorre por meio de uma metodologia padronizada, sustentada por categorias, como: verdade, confiabilidade, representatividade, validade, resultando em tipos de conhecimento: propositivo (relativo ao *sabe que*); de procedimento (relativo ao *sabe como*) e explicativo (relativo ao *sabe por quê*), conforme descrevem Lankshear e Knobel (2003). Para esses estudiosos, essa visão propiciou que o mundo passasse a ser organizado por uma lógica que envolvia hierarquia e

gradação, em multiníveis. A meu ver, essa lógica também ofereceu soluções didáticas – e, ao mesmo tempo, problemáticas – das visões de língua e linguagem e das políticas linguísticas, adotando processos como padronização, convergência, generalização, universalização. Assim como Pennycook (2007), também creio ser falaciosa a premissa do padrão linguístico segundo o qual a compreensão ocorre quando as pessoas falam numa mesma língua, ou seja, na unicidade de uso desta, valendo-se de sentidos comuns estabelecidos que garantam a comunicação. Essa compreensão pode *ou não* ocorrer, não se pode esperar garantias dela.

Percebo, também, que essa discussão pode novamente cair na cilada do binarismo quando objetividade e neutralidade são colocadas em lados opostos e excludentes. Entendo que o exercício metódico e estruturado que preconiza a objetividade pode vir a resultar no ‘sujeito-objetificado’, aquele no qual a objetividade (em forma de normas/regras e recursos, produzidos historicamente, que a agência pessoal encontra em sua prática cotidiana) se sobrepõe ao sujeito e sua subjetividade, sem negociação de sentidos. No entanto, essa percepção não deveria levar à negação da objetividade como categoria científica. Como Saviani (2003) sugere, o problema assim se constitui quando se compreende que objetividade do saber é sinônimo de neutralidade. Ele explica:

Essa identificação foi feita com sinal afirmativo pelo positivismo e nós corremos o risco de cair na mesma armadilha quando a adotamos como sinal negativo. Em outros termos: o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade, e nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não-neutralidade. Em ambos os casos, o pressuposto é a identificação entre neutralidade e objetividade (SAVIANI 2003, pp 55-56)

E conclui:

Em meu entender, é necessário, para demonstrar o raciocínio positivista e evitar a armadilha, [...] demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade. Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-neutralidade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere (SAVIANI 2003, pp 56-57).

Reflico, pois, que a objetividade que, em alguma circunstância, possa constituir ou construir o 'sujeito-objetificado' encontra esse espaço e se consolida quando o projeto social, cultural e educacional se restringe a duas das funções educacionais, conforme expõe Biesta: a *qualificação* e a *socialização*. Para esse autor, essas são, respectivamente,

práticas e processos educacionais [e também sociais e culturais, na minha percepção] que contribuem para a aquisição de habilidades, conhecimento e disposições consideradas necessárias para "fazer" algo;

aquisição de normas, valores e formas de fazer e ser – tidas como 'normais' [adequadas e aceitáveis segundo as normas sociais, na minha interpretação] (BIESTA 2009, pp 98-99).

É interessante observar que o verbo *fazer* novamente emerge nas teorizações de Biesta. No entanto, ao indicar as duas funções educacionais de maneira imbricada – qualificação para fazer algo, agregada à socialização, segundo a qual o fazer se sustenta na conformidade, ou seja, fazer conforme algo ou alguém – , o autor verifica que essa formação carece ainda de uma função que dê o contraponto a um possível ou relativo apagamento do sujeito nesse *fazer*. Com essa preocupação, lança a defesa de que a formação educacional também se volte para a *subjetificação*. Define-a como um processo que pretende promover nos sujeitos [alunos, professores, enfim, cidadãos] a noção sobre as normas ou ordens existentes, não no intuito de inclui-los a essas, mas de propiciar a consciência de que são 'normas' ou 'ordens existentes', social e culturalmente construídas, e que, como tal, podem ser reelaboradas. Ou seja, um processo que pretende possibilitar ou estimular a independência de tais normas ou ordens, quando observada essa necessidade.

Biesta (2009) reconhece o valor das duas primeiras funções citadas, porém, considera-as ainda insuficientes ou mesmo limitadoras quando se pensa em cidadania, agência, responsabilidade social, convivência com a diferença e a divergência, para se formar ou para contribuir para a formação de um sujeito capaz de interpretar e reinterpretar seu *habitat* e o(s) dos outros, entendendo o dinamismo por meio dos quais esses se constroem e se alteram.

Um raciocínio que conflui para as premissas do letramento crítico, aqui abordado.

A pesquisa brasileira de Fortes (2017) corrobora significativamente as asserções do mencionado autor ao relacionar o processo de subjetificação na formação docente e no aprendizado de línguas. Ela defende:

A partir de noções pós-modernas de sujeito e da linguagem, as questões aqui levantadas mostraram que a subjetificação pode ser um caminho para que aprendizes de língua inglesa se tornem mais conscientes dos lugares que ocupam na sociedade, bem como daqueles que desejam ocupar pelo investimento que fazem ou ao qual estão assujeitados pelas práticas escolares às quais estão expostos, e que, por vezes, não os representam (Fortes, p 1, Resumo)

Destaco aqui a crítica apontada pela autora acerca da ausência da função educacional da subjetificação na formação docente e discente.

a capacidade de agência intrínseca ao processo de subjetificação aqui defendido com base em Biesta (2012), ou a desidentificação debatidas acima, não são enfatizadas, tampouco, desejadas [no contexto escolar ou universitário] pois, espera-se que sujeitos ajam de forma objetiva e previsível, buscando alcançar resultados esperados e programados, fazendo apenas aquilo que lhes é imposto e não aquilo que pensam ser justo ou plausível. Não se exercita, portanto, a capacidade de pensar criticamente, e quando se faz, ela não é valorizada. Não se almeja buscar o conhecimento de si porque o ser funciona como uma empresa, de acordo com o sistema e com as regras que lhe são expostas e às quais ele se assujeita, apagando sua subjetividade e sua capacidade crítica uma vez que as mesmas não possuem valor simbólico nessa dinâmica de ações e resultados quantificáveis. (Fortes, p 31)

Verifica-se, pelas asserções acima, que, possivelmente, na Sociedade Digital que se hibridiza com a da Escrita, há valores sociais, culturais e educacionais que são preservados e outros que são retomados, revitalizados, reinterpretados e transformados. Na formação de cidadãos/pessoas, preserva-se o valor da objetividade e adiciona-se o da subjetificação, valorizando-se também um sujeito que constrói e reconstrói sentidos, avalia e faz escolhas, exerce a sua agência, é crítico e pratica a autocrítica.

Considerações Finais

Neste texto, a partir de um levantamento dos programas de formação docente para professores de línguas da Educação Básica no Brasil, faço uma reflexão sobre essa formação, que há tempos suscita questionamentos e demanda por revisões. Com a premissa de que essa avaliação provavelmente não se refere, necessariamente, à oferta de trabalhos nesse campo, mas à inadequação do enfoque numa parcela desses trabalhos, descrevo e avalio a experiência do projeto nacional – o de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia – coordenado por Monte Mor e Menezes de Souza (2009), sediado pela Universidade de São Paulo, que conta com a participação de trinta universidades de diferentes regiões brasileiras.

Compartilho os fundamentos, as visões de sociedade e de sujeito e objetivos do referido projeto, como um convite aos colegas latino-americanos – muitos desses participantes do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2018 – da área de Linguística Aplicada à reflexão sobre uma experiência alternativa que se realiza no Brasil desde 2009. Essa tem por base os propósitos dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2012), de inspiração freiriana, alicerces de uma proposta de revisão educacional em vários países, incluindo o Brasil.

Sem a pretensão de que este texto desse conta das práticas e teorizações que fundamentam os trabalhos dos integrantes do projeto nessas universidades das diversas regiões brasileiras, concentro-me em duas dessas concepções nesta troca de experiência aqui. Um deles, o de *letramento crítico*, possibilitador da revisita e reconstrução de sentidos consolidados que assim (e quando) o requeiram, disseminado, bem recebido e praticado em boa parte do território brasileiro; o outro, o da *subjetificação*, que pretende contribuir para a formação de sujeitos voltados para o exercício da cidadania ativa, para a participação social crítica, para a convivência com a pluralidade e a diversidade. Essa direção foi dada na compreensão da relevância de tais valores na Sociedade Digital em que, em meio à homogeneidade e normatividade prescritas pela Sociedade da Escrita, foram reconhecidas a

heterogeneidade, a diferença e a divergência, demandando o trabalho da tolerância e respeito a essas últimas características.

Essa troca de experiências já vem ocorrendo em vários encontros acadêmicos, pela participação dos integrantes do projeto aqui citado. E temos a expectativa de que se consolidem na continuidade da discussão e do debate dessas ideias e propostas.

Referências

BHAKTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIESTA, G. Education after deconstruction: Between event and invention. In M. A. Peters & G. J. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy*. New York, NY: Peter Lang, 2009, pp 97-113.

BIESTA, G. *Boa Educação na Era da Mensuração*. Tradução: Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

FORTES, L. Z. *“Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública*. 2017. 210 páginas. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25042018-121300/pt-br.php>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York: Routledge, 2004.

GEE, J.P. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In Giroux, H. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp 195-211.

IDEB, *Resumo Técnico*. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Diretoria de Avaliação de Educação Básica. Brasília: MEC/INEP/DEED/DAEB, 2017.

IPEA, Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. *Brasil: o estado de uma nação*. Brasília, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A. & FREEBODY, P. *The Social Practices of Reading, Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, pp 126-146.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. *Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia*. Diretório de Grupos de Pesquisa - CNPq. 2009.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: Takaki e Monte Mor (orgs) *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London, England, New York, NY: Routledge, 2000, pp 09-37.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres: Routledge, 2007.

SAMIS, L. Evasão: Censo Escolar revela “fracasso da escola”. Notícias, *Gestão Escolar, Nova Escola*, 31/01/2018, <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evasao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>. Acesso em 11/04/2019

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.