

# Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: subsídios teórico-metodológicos para um empoderamento sociocognitivo e distribuição de bens primários sociais

Prof. Dr. Carlos José Lírio<sup>1</sup> (UNIFESP)

## **Resumo:**

O principal objetivo desse estudo é fornecer elementos para abrir uma discussão de natureza crítico-discursiva acerca da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, sobre as implicações ideológicas dessa etapa de formação para a atuação profissional dos futuros docentes, em especial, no Ensino Básico. Nesse sentido, alego a existência de certas lacunas epistemológicas, que comprometem o trabalho social dos professores de Língua Portuguesa, isto é, o papel destes na distribuição de bens primários sociais (direitos, liberdades, oportunidades, autorrespeito, renda e riqueza). Isso porque as referidas lacunas contribuem para os desempoderar sociocognitivamente (conhecimentos, opiniões, posturas e representações sociais) e os destituir de certas prerrogativas (por exemplo, acesso privilegiado a determinados discursos e contextos). Mas, sobretudo, impedem-nos de construir uma identidade profissional dotada de algum poder social e os levam a renegar as obrigações sociais que, supostamente, são atribuídas à classe profissional a que pertencerão. Consoante com o exposto, o quadro teórico transdisciplinar aqui mobilizado procura articular os estudos críticos discursivos, conforme caracterizados por van Dijk (2000, 2012), a concepção de justiça como equidade desenvolvida por Rawls (2008) e as ações de Consciência Linguística Crítica apresentadas por Fairclough (1992). A imbricação desses arcabouços teóricos e metodológicos, por sua vez, é favorecida pelas asserções de Signorini (2007, 2012) e de Geraldí (2013) acerca dos aspectos identitários e epistemológicos que, no Brasil, caracterizam o ensino de Língua Portuguesa. Esse exercício reflexivo possibilita, então, (re)pensar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa frente às permanentes demandas da sociedade brasileira, a exemplo do que ocorre com a necessidade de uma efetiva educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** professores, Língua Portuguesa, estudos críticos discursivos, empoderamento sociocognitivo, bens primários sociais.

## **1 Introdução**

Relatos de alunos(as) estagiários(as) do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, sobretudo, a partir de suas vivências em estágios supervisionados realizados em escolas públicas, informam acerca de certas posturas e atitudes dos(as) professores(as) orientadores(as)<sup>1</sup> de estágio. Essas exposições orais, por seu turno, trazem à baila afirmações como: “Ele(a) não está nem aí para o que acontece em sala de aula”, “Ele(a) perdeu o amor pela profissão”, “Ele(a) não acredita mais no ser humano”, “A minha presença em sala de aula o(a) incomoda”. Esses enunciados, a meu ver,

---

<sup>1</sup> Professor(a) orientador(a) é o(a) professor(a) da instituição parceira que acompanha o(a) estagiário(a) em suas atividades no local de estágio

para além de produzirem sentidos geradores de avaliações negativas (em grande medida já conhecidas e explicadas), apontam certos aspectos sociointeracionais, sociocognitivos e epistemológicos que danificam sobremaneira a imagem daqueles(as) que deveriam servir como referência para os(as) futuros(as) docentes de Língua Portuguesa, mas, mormente, comprometem a formação inicial destes últimos, em especial, no que diz respeito à sua preparação para atuarem nos contextos institucionais (majoritariamente) adversos em que a disciplina em tela vem sendo ministrada.

Creio que o parágrafo anterior já denuncia, em certa medida, o que pretendo neste texto, pois não serão, aqui, analisados os enunciados ilustrativos anteriormente mencionados, por mais reveladores que possam ser. Tampouco abordarei (ao menos diretamente) aspectos relativos àqueles(as) cujas imagens estariam sendo danificadas (ou reconfiguradas) por tais enunciados. O que visio, no parco espaço textual de que disponho, é, pretensiosamente, instigar os leitores a refletirem sobre formas de sanar certos “vazios epistemológicos” que, do modo como vejo, existem e impossibilitam que os(as) alunos(as) estagiários(as) empoderem-se o suficiente para evitar, já no início de suas carreiras docentes, mas também ao longo destas, uma desmobilização para o trabalho social a que se destina a sua formação profissional, sobretudo, nos tipos de contextos institucionais referidos antes. Neste ponto, vale ressaltar a afirmação de Geraldi (2013, p. 91-2), segundo o qual “O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas”. Tais necessidades, a meu ver, referem-se, basicamente, ao fornecimento de conhecimentos demandados para a aquisição de bens primários sociais como direitos, liberdades e oportunidades, além de renda e riqueza (Cf. RAWLS, 2008).

Ora, na medida em que, no Brasil, esse trabalho social é realizado, mormente, em escolas públicas, faz-se necessário especificar, em primeiro lugar, a que tipo de adversidades institucionais me refiro, para, em seguida, discorrer sobre as perspectivas teórico-metodológicas que, a meu ver, são demandadas na formação inicial dos(as) docentes em questão para que estes(as) sejam capazes de resistir a certas atitudes e condições que minam sua atuação profissional. Além disso, será relevante, sobretudo, apresentar, ainda que sucintamente, algumas sugestões desejáveis e factíveis em termos de possibilidades curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa.

Portanto, as próximas seções serão dedicadas a essa abordagem, buscando, de um lado, explicitar e explicar a fragilização sociocognitiva da formação inicial dos(as) futuros(as) docentes de língua materna e, de outro lado, sugerir epistemologias favorecedoras de um empoderamento sociocognitivo dessas pessoas.

## **2 Sobre o Contexto Institucional Adverso em que o(a) Professor(a) de Língua Portuguesa Atua**

Os(As) professores(as) de Língua Portuguesa para o ensino básico, no Brasil, trabalham, majoritariamente, em escolas públicas pertencentes às redes estaduais ou municipais de ensino. Essa predominância institucional deve-se ao fato de que o Estado brasileiro tem sob sua responsabilidade esse nível de ensino<sup>2</sup>, mas, também, ao fato de que os licenciados em Letras/Língua Portuguesa são, especialmente, formados para atuarem em escolas desses sistemas de ensino.

Contudo, ocorre também que há muito se tem constatado a precariedade desse contexto de ensino, independentemente da caracterização urbana ou rural, periférica ou central que identifica as

---

<sup>2</sup> Cf. LDB nº 9.394/96

escolas públicas. Nesse sentido, pode-se, de modo geral, afirmar que, no contexto escolar público<sup>3</sup> brasileiro do ensino de Língua Portuguesa, a marca da precariedade não repousa, apenas, na inadequação do espaço físico, na ausência ou subutilização de materiais e projetos didáticos, ou mesmo na desvalorização socioeconômica do professor de língua materna, dentre outros aspectos que ilustram o quadro dantesco e desanimador constantemente pintado pelas mídias e pesquisas científicas. Essa precariedade pode ser percebida, também e, principalmente, nas relações humanas que acontecem na escola pública. E, também, a meu ver, na irrelevância atribuída ao papel do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, à atuação do(a) professor(a) dessa disciplina na modificação desse contexto socialmente inóspito, no qual, a hostilidade é, quase sempre, naturalizada.

Ora, em grande medida, parece existir, em tal contexto, uma aparente contradição, pois, esse mesmo espaço, repleto de conflitos, tensões, fragilidades e violência (principalmente, mas não apenas, simbólica), tem abrigado inúmeras ações caracterizadas como inovadoras. Por meio destas, o Estado tem oferecido aos professores formação em serviço e disponibilizado aos alunos projetos e materiais didáticos. De modo geral, tais ações têm como objetivos principais o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e o favorecimento da permanência dos alunos, contudo, a meu ver, não têm atuado fortemente sobre certos aspectos socioculturais que comprometem as relações sociais nas escolas públicas e, portanto, dificultam (quando não impedem) a consecução dos objetivos mencionados.

Esse possível descompasso entre ações inovadoras e demandas socioculturais no contexto escolar público parece remeter, em certa medida, ao que afirma Signorini (2007, p. 9), segundo essa autora

[...] a idéia de inovação vai estar sempre associada à mudança e, quase sempre, à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção. Todavia, como as demandas de mudança nem sempre são localmente controláveis e podem estar em relação de confronto com outras no mesmo contexto, a inovação pode também estar associada a mecanismos de resistência à mudança, ou de **resistência à mudança numa dada direção** (inovar para manter o *status quo*, por exemplo). Nesses casos, torna-se polêmica a relação entre inovação e mudança (inovar para não mudar), particularmente entre inovação e progresso ou desenvolvimento. (grifo meu).

Essa afirmação de Signorini (2007) explicaria, então, por que certas ações inovadoras e as concepções teóricas que as acompanham, de um lado, trariam avanços tecnológicos, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, inclusive, favorecendo a permanência dos alunos na escola. Mas, de outro lado, não favoreceriam, necessariamente, a modificação de certas atitudes e valores que, caso fossem alterados, ameaçariam relações de poder já cristalizadas em relações sociais tensas, desrespeitosas e mesmo desumanas, que têm levado docentes e discentes a conflitos de toda natureza, os quais geram, por seu turno, de ambas as partes, violência nas e abandono das salas de aula.

Nesse sentido, pode-se alegar, então, a existência de demandas por inovações no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que, sobretudo, propiciem a (re)colocação das relações humanas no bojo desse processo, fomentando uma ética dos usos linguísticos, pautada, por sua vez, em certas cognições sociais.

---

<sup>3</sup> Obviamente, muitas das afirmações que faço sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas podem se referir, também, às escolas privadas, contudo, estas não constituem o contexto institucional a que este estudo, preferencialmente, remete.

Ainda, do modo como vejo, uma reconfiguração epistemológica humanizadora revela-se crucial para os formandos em Letras/Língua Portuguesa que atuarão em contextos institucionais adversos, pois favorecerá, também, a resiliência docente frente a relações tensas e conflituosas que podem surgir antes mesmo do início da carreira já que, muitas vezes, o contato entre alunos(as) estagiários(as) e professores(as) orientadores(as) de estágio pode estar permeado por atritos (nem sempre apenas pedagógicos).

Com efeito, a seção seguinte servirá ao propósito de iniciar a apresentação sucinta de algumas epistemologias, a meu ver, indispensáveis à formação inicial do(a) professor(a) de Língua Portuguesa que será submetido(a) às adversidades existentes na maior parte das escolas públicas brasileiras, buscando explicitar alguns dos princípios que me levam a assim considerá-las.

### **3 Sobre Epistemologias Relevantes para a Formação Inicial do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa**

#### **3.1 Estudos Críticos do Discurso na Formação Inicial do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa**

Segundo van Dijk (2012), os Estudos Críticos do Discurso (ECD) não configuram um método de análise do discurso, pois quaisquer métodos podem ser mobilizados em função de objetivos de projetos de pesquisa, sendo, em geral, os mesmos métodos utilizados pelos estudos do discurso em geral. Nesse sentido, esse autor justifica sua preferência pela denominação **Estudos Críticos do Discurso** à expressão **Análise Crítica do Discurso** afirmando que, a seu ver, a análise do discurso não se configura como um método, uma vez que se trata de um conjunto de práticas acadêmicas transdisciplinarmente realizadas em todas as ciências humanas e sociais.

Todavia, ele afirma que a noção de **crítico** remete a um aspecto normativo específico dos ECD, o qual é configurado por certa perspectiva ou atitude que caracteriza um modo específico de realizar pesquisas sociais relevantes.

Assim, a principal contribuição que os ECD podem dar à formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) de Língua Portuguesa está, justamente, na definição e fornecimento das propriedades dessa atitude ou perspectiva crítica, as quais, no entanto, somente podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se os(as) futuros(as) docentes forem capazes de perceber como demandadas para sua atuação profissional em contextos institucionais adversos, conforme mencionados anteriormente. Segundo van Dijk (2012, p. 15), as referidas propriedades definirão uma atitude crítica de estudos discursivos se, considerando **dominação** como **abuso de poder social por um grupo social**, satisfizerem ao menos um dos seguintes critérios:

- Relações de dominação são estudadas principalmente da perspectiva do grupo dominado e do seu interesse.
- As experiências dos (membros de) grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante.
- Pode ser mostrado que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas.
- Podem ser formuladas alternativas viáveis aos discursos dominantes que são compatíveis com os interesses dos grupos dominados.

Além disso, existem metas gerais dos ECD que são consenso para a maior parte dos estudiosos desse campo, sendo uma delas (senão a principal) **o estudo da reprodução discursiva do abuso de poder**.

Na perspectiva crítico-discursiva, o abuso de poder é definido como sendo, basicamente, a violação dos direitos sociais e civis das pessoas. “Na área do discurso e da comunicação, isso pode significar o direito de ser bem ensinado e educado, de ser bem-informado (sic) etc.” (van DIJK, 2012, p. 29).

Essa abordagem da dominação parece-me bastante relevante para a formação inicial dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, porque remete à necessidade de consciência da própria relevância do trabalho social que realizarão no Ensino Básico e que, portanto, está diretamente articulado às relações de poder e às relações sociais que vivenciarão nas escolas públicas.

É razoável considerar, então, que uma apropriação da atitude ou perspectiva crítica somente poderá ocorrer se as condições adversas desse contexto forem apresentadas, vivenciadas e (re)pensadas com o máximo de sinceridade e envolvimento, já na etapa do estágio supervisionado dos(as) futuros(a) docentes, os(as) quais, por seu turno, precisariam perceber a necessidade de adotarem uma atitude crítica como um dos recursos epistemológicos disponíveis para a compreensão das tensões e contradições do referido contexto e, assim, poderem agir para modificá-lo por meio de suas ações didáticas no ensino de Língua Portuguesa. Mas, sobretudo, precisariam enxergar-se, bem como enxergar os(as) professores(as) orientadores(as) de estágio e os(as) alunos(as) do Ensino Básico como (membros de) grupos sociais envolvidos em relações de poder que podem estar marcadas pela dominação.

Outro pressuposto a ser considerado é de que o ensino, a pesquisa e a extensão vivenciadas articuladamente na formação inicial e pautadas pelos ECD favorecem a conscientização científica, social, política (ou ideológica) do(a) futuro(a) professor(a) de língua materna, levando-os(as) a evitar uma pretensa neutralidade e a se engajarem em favor dos grupos dominados na sociedade, aos quais eles(as) próprios(as) talvez pertençam. Ou seja, há a necessidade de os(as) alunos(as) estagiários(as) terem certa consciência identitária e sentimento de pertença a certos grupos sociais em termos de gênero, etnia, classe social e/ou profissional para, então, perceberem as relações de poder em que estão inseridos.

A incorporação dos princípios dos ECD possibilitaria, por exemplo, considerar tanto o conflito entre alunos(as) estagiários(as) e professores(as) orientadores(as) de Língua Portuguesa quanto a resistência à mudança por parte destes(as) últimos(as) como consequências da busca pelo controle do discurso e uma forma de reprodução discursiva.

Dir-se-ia que, quando se omitem e/ou demonstram resignação em sala de aula, os(as) professores(as) orientadores(as) de estágio (consciente ou inconscientemente) estão tentando, por meio de uma renúncia velada ao seu trabalho social, controlar as condições cognitivas das ações dos(as) estagiários(as), tais como desejos, planos e crenças, e, assim, manter uma das poucas possibilidades de exercício do poder que ainda lhes resta, pois, possivelmente, já não conseguem exercer poder sobre tais condições em relação a seus próprios alunos. Essa atitude, portanto, confirma e consolida, ainda mais, um processo de exclusão dos(as) docentes de Língua Portuguesa de uma **elite simbólica** (jornalistas, escritores, artistas, intelectuais, dentre outras categorias profissionais) cujos membros são considerados “[...] fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos” (van DIJK, 2012, p. 45).

Contudo, aquilo que, à primeira vista, poderia ser considerado um ato de mesquinhez individual, revela-se, à luz dos ECD, como uma das consequências da dominação sofrida por

(membros de) uma categoria desempoderada pela perda do poder aquisitivo, desvalorização social e, por conseguinte, privada de um dos bens mais valiosos de uma pessoa: o direito à autorrealização (Cf. RAWLS, 2008).

É, ainda, possível, por meio de uma perspectiva crítico-discursiva, afirmar que a impossibilidade de autorrealização profissional dos(as) professores(as) orientadores(as) de estágio leva-os(as) a reagir ao controle cognitivo exercido pelo Estado contestando (e sabotando) o **trabalho social** para o qual os(as) estagiários(as) estão sendo formados(as) (e para o qual um dia eles(as) próprios(as) também o foram), uma vez que este diverge, fundamentalmente, do **trabalho político-administrativo** que as escolas públicas brasileiras têm sido obrigadas a realizar, a saber: o preparo do alunado para avaliações periódicas do Estado e o suprimento da ausência familiar.

Portanto, neste caso, estagiários(as) do curso de Letras/Língua Portuguesa (e, provavelmente, de outras licenciaturas), em especial de instituições de ensino superior públicas, representam, aos olhos dos(as) professores(as) orientadores(as) de estágio, o Estado brasileiro, agente de dominação e desempoderamento.

Por fim, cabe aqui mencionar que uma atitude ou perspectiva crítica considera o seguinte:

O exercício e a manutenção do poder social pressupõe uma estrutura ideológica. Essa estrutura, formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses de um grupo e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente, por meio da comunicação e do discurso (van DIJK, 2012, p. 43).

Essa afirmação soma-se a outra ainda mais crucial para este estudo: “Note-se, porém, que essa ‘mediação mental’ do poder também deixa espaço para graus variáveis de liberdade e resistência daqueles que estão submetidos pelo exercício do poder” (op. cit, p. 42).

Com efeito, apresento, a seguir, uma possibilidade epistemológica para a exploração desse espaço.

### **3.2 A Consciência Linguística Crítica na Formação Inicial do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa**

Ora, na medida em que, conforme vimos, a dominação do Estado brasileiro sobre docentes de Língua Portuguesa, nas escolas públicas, visa, sobretudo, levá-los(as) a realizar um trabalho político-administrativo que diverge do trabalho social para o qual são(foram) originalmente formados(as), gerando, como consequência, conflitos entre formandos(as) e formados(as) pertencentes à referida categoria profissional, além do desempoderamento destes(as). E considerando que essa situação configura-se como abuso de poder porque, na perspectiva dos ECD, conduz à violação de direitos sociais e civis fundamentais de professores(as) e alunos(as) da referida disciplina. Faz-se necessário pensar recursos discursivos que propiciem formas de resistência à e superação da estrutura ideológica<sup>4</sup> que o Estado brasileiro construiu para que o Ensino Básico público execute o trabalho político-administrativo anteriormente mencionado.

Do modo como vejo, podemos encontrar indicações sobre tais recursos na obra *Critical Language Awareness*, publicada por Norman Fairclough, em 1992. Nela, ele apresenta em detalhes

---

<sup>4</sup> Segundo van Dijk (2012, p. 48), “Essa estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma tal a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo.”

sua concepção de Consciência Linguística Crítica (CLC) e explica que esta pressupõe e se constrói sobre um campo que possui inúmeras denominações, a saber: **estudo crítico da linguagem**, **linguística crítica** ou **análise crítica do discurso**.

Já na introdução da referida obra, Fairclough esclarece que o termo **consciência linguística** tem sido usado desde o início dos anos 1980 para se referir, especificamente, àquilo que era defendido por um grupo de educadores e linguistas aplicados como um novo componente de consciência da linguagem no currículo das escolas britânicas. Além disso, a noção de consciência linguística remete não apenas às escolas, mas, inclusive, a outros domínios da educação.

No que concerne à relação entre educação linguística e mudança social, Fairclough diz acreditar que a CLC tornou-se um pré-requisito para uma cidadania democrática efetiva e, portanto, um direito dos cidadãos, em especial, para o desenvolvimento da cidadania das crianças no sistema educacional. Segundo ele, se as relações de poder são cada vez mais exercidas implicitamente pela/na linguagem, e se as práticas de linguagem são, conscientemente, controladas e inculcadas; então, uma linguística que se contenta em descrever as práticas de linguagem sem tentar explicá-las, nem as relacionar às relações sociais e de poder que as subjazem, parece estar falhando na sua responsabilidade para com os aprendizes. De maneira mais contundente, ele afirma:

As pessoas não podem ser cidadãos efetivos numa sociedade democrática se a sua educação as priva da consciência crítica de elementos fundamentais do seu ambiente físico ou social. Se estamos comprometidos com uma educação que forneça recursos para a cidadania, a consciência crítica das práticas de linguagem de uma dada comunidade discursiva é um direito. (FAIRCLOUGH, 1992, p.6)

Fairclough (op. cit.) procura caracterizar a CLC, resumidamente, em torno de cinco proposições teóricas de base crítico-discursiva:

- 1) A linguagem como uso – **discurso** – molda e é moldada pela sociedade.
- 2) O discurso ajuda a constituir (e modificar) o conhecimento e seus objetos, as relações sociais e a identidade social.
- 3) O discurso é moldado pelas relações de poder e investido com ideologias.
- 4) A moldagem do discurso é uma faceta das lutas pelo poder.
- 5) A CLC presta-se a mostrar como a sociedade e o discurso moldam um ao outro.

Nesse sentido, a CLC, segundo Fairclough (1992), justifica-se pelo argumento de que escolas dedicadas a uma pedagogia crítica devem suprir os aprendizes com o entendimento de problemas que não podem ser resolvidos apenas nas/pelas escolas; e com os recursos para se engajarem, caso queiram, em lutas multifacetadas mais duradouras em diversos domínios sociais, inclusive na educação. Embora isso não signifique que a CLC não se ocupe de questões como as dimensões especificamente linguísticas do fracasso educacional.

A meu ver, sobretudo essa última afirmação remete à possibilidade de que a inclusão de um componente de CLC na formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa favoreça, para além da percepção dos conflitos discursivos existentes no contexto escolar propiciada pelos ECD, que estes(as) considerem a existência da demanda por uma educação linguística no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Por conseguinte, também seria possível levá-los(as) a (re)pensar o papel do discurso em situações de abuso de poder que, via de regra, exigem o empoderamento das pessoas subjugadas e desrespeitadas em seus direitos fundamentais, a começar por eles(as) próprios(as).

E, se assim for, um(a) forma(n)do(a) em Letras/Língua Portuguesa teria recursos discursivos<sup>5</sup> para agir não apenas em conflitos relacionados à categoria profissional a que pertence(rá), mas, também, àqueles que envolvem relações de gênero, étnico-raciais, dentre outros, seja no contexto escolar seja noutros contextos.

Essas afirmações remetem, por seu turno, a outras ainda mais cruciais e abrangentes para a formação inicial dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa e, mormente, para a realização de seu trabalho social. Por exemplo, nesse sentido, pode-se alegar que, se de um lado, a CLC pode fornecer condições para um empoderamento sociocognitivo do(a) futuro(a) docente, pois conta com atividades que propiciam a construção de determinadas cognições sociais (conhecimentos, opiniões, posturas e representações sociais) que lhes dão condições para melhor dimensionar, em função do contexto socio-político-cultural brasileiro e das relações de poder, as necessidades didático-pedagógicas dos(as) alunos(as). De outro lado, seria demandada, ao menos uma epistemologia capaz de fornecer critérios que, de modo mais abrangente, respaldassem e pautassem o trabalho social docente no ensino de Língua Portuguesa, isto é, amparassem mais fortemente ações, decisões e atitudes, assim como as responsabilidades éticas e morais delas decorrentes.

Assim, mesmo correndo o risco do superficialismo, ocasionado pelo parco espaço textual aqui disponível, ousou apresentar o que considero ser uma fonte epistemológica relevante para suprir a necessidade curricular acima alegada.

### 3.3 Uma teoria da justiça social na Formação Inicial do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa

Início esta última seção retomando, resumidamente, o percurso epistemológico proposto até aqui. Primeiramente, discorri acerca da relevância que os ECD teriam para a formação inicial dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa em termos de uma perspectiva ou atitude crítica frente ao contexto adverso em que estes(as) atuam. Depois, aleguei que a CLC poderia fornecer-lhes condições para um empoderamento sociocognitivo que seria importante para a realização de seu trabalho social, pois lhes possibilitaria melhor dimensionar as necessidades didático-pedagógicas dos(as) alunos(as) em função do contexto socio-político-cultural brasileiro.

Agora, apresento, sucintamente, um suporte teórico que, a meu ver, fornece certos princípios necessários para que os(as) futuros(as) docentes de língua materna compreendam melhor o peso da responsabilidade social que sua profissão lhes impõe. Contudo, tais princípios, podem, também, em certa medida, tornarem essa carga num escudo contra as adversidades que a docência no Ensino Básico, geralmente, tem que enfrentar. Vamos a eles!

Segundo o filósofo político John Rawls, o principal objeto da justiça social é a estrutura básica da sociedade, e, sobretudo, a forma como as principais instituições sociais realizam a distribuição de direitos e deveres fundamentais, e determinam o modo de divisão das vantagens decorrentes da cooperação social.

Rawls (2008, p. 14) concebe um enfoque teórico que busca, conforme explica, um equilíbrio adequado entre exigências conflitantes e, para tal, considera certos princípios:

São eles os princípios que pessoas livres e racionais, interessadas em promover seus próprios interesses, aceitariam em uma situação inicial de igualdade como definidores das condições fundamentais de sua associação. Esses princípios devem reger todos os acordos subsequentes; especificam os tipos de cooperação social que se podem realizar e as formas de governo que se podem instituir. Chamarei de **justiça como equidade** essa maneira de encarar os princípios de justiça. (grifo meu)

---

<sup>5</sup> A principal propriedade dos recursos discursivos (ou semióticos) é, justamente, articular a dimensão material (física) à dimensão sociocultural, mediante certos usos da linguagem, isto é, determinados conhecimentos discursivos e práticas discursivas (Cf. LÍRIO, 2012).

Ora, parece inegável que a escola pública é (ou pelo menos deveria ser) parte integrante e importante da estrutura básica da sociedade, pois os conhecimentos que são partilhados nesse contexto institucional visam à manutenção da constituição política e dos arranjos econômicos e sociais mais fundamentais, assim como dos direitos e deveres a eles atrelados.

Nesse sentido, um dos princípios basilares da teoria da justiça concebida por Rawls é o **princípio da diferença** cujo enunciado é o seguinte: “As desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) propiciem o máximo benefício esperado para os menos favorecidos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades” (op. cit., p. 100).

Esse princípio traz em seu bojo a convicção de que as pessoas são injustiçadas quando são impedidas de vivenciar recompensas externas de certos cargos e excluídas da realização pessoal que poderiam obter ao ocupá-los e exercerem, de forma competente e dedicada, os deveres sociais que estes exigem. Isso seria, portanto, segundo Rawls, uma forma de privação de um bem humano fundamental.

Tal princípio, portanto, faz sentido, por exemplo, quando um(a) estagiário(a) de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa é convencido, por meio da vivência de condições adversas na escola-campo, de que a disciplina que deverá ministrar não é relevante para a formação dos(as) alunos(as). Mas, também, quando o trabalho de um(a) professor(a) de Língua Portuguesa está centrado na preparação dos(as) alunos(as) para as avaliações periódicas aplicadas pelo Estado, ou mesmo quando aqueles(as) sentem-se incapazes de partilhar conhecimentos que julgam cruciais para estes(as). Essas são situações que, a meu ver, podem levar os (futuros) membros desta categoria profissional a não serem contemplados pelo referido princípio. Além disso, não favoreceria o item **a** deste princípio, no que concerne à grande parte dos(as) alunos(as) das escolas públicas brasileiras.

Há, ainda, outro aspecto a ser considerado em relação ao princípio da diferença, pois este coloca em contraponto uma base de comparações interpessoais, isto é, a satisfação de certas expectativas daquilo que Rawls (2008) denomina **bens primários sociais**: direitos, liberdades e oportunidades, bem como renda e riqueza, mas, principalmente, um sentido do próprio valor da pessoa. Esses bens são tidos como aquilo que se presume qualquer indivíduo desejaria ter em grande quantidade, independentemente de seu plano de vida, porque, assim, qualquer plano racional de vida teria maior possibilidade de êxito em relação à realização de intenções e alcance de objetivos.

Creio, contudo, que a principal contribuição epistemológica da teoria da justiça como equidade para a formação inicial dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa estaria associada à consideração do vínculo indissociável entre autorrespeito e excelências na realização do trabalho social destes(as) docentes. Isso porque articulada à perspectiva/atitude crítica fornecida pelos ECD e ao empoderamento sociocognitivo favorecido pela CLC, propiciaria que os ganhos em termos de bens primários sociais fossem equitativos para docentes e discentes. Por exemplo, o sucesso na partilha dos conhecimentos, na execução das tarefas e na consecução dos objetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seria pautado por um sentimento de justiça mútuo, o qual, por seu turno, decorreria da satisfação pessoal gerada pelo respeito de professores(as) e alunos(as) por seus próprios planos de vida e pelos planos de vida dos outros.

Minha opinião, por sua vez, é corroborada pelo seguinte:

Podemos definir o auto-respeito (sic) (ou a auto-estima) (sic) como apresentando dois aspectos. Em primeiro lugar, conforme observamos anteriormente [...] essa ideia contém o sentido que a pessoa tem de seu próprio valor, sua firme convicção de que vale a pena realizar sua concepção de seu bem, seu projeto de vida. E, em segundo lugar, o auto-respeito implica uma confiança na própria capacidade, contanto que isso esteja ao alcance da pessoa, de realizar as próprias intenções. Quando achamos que nossos planos têm pouco valor, não podemos realizá-los com prazer nem nos deleitar com sua execução. Nem podemos continuar esforços

quando somos assolados pelo fracasso e pela insegurança. Está claro, então, o motivo por que o auto-respeito é um bem primário. Sem ele, parece que não vale a pena fazer nada, ou, se alguma coisa tem valor para nós, falta-nos disposição para lutar por ela. Todos os desejos e todas as atividades se tornam vazios e fúteis, e naufragamos na apatia e no ceticismo (RAWLS, 2008, p. 544).

## Conclusão

Este breve artigo, conforme mencionei no início, trata-se de um mero exercício reflexivo cujo principal objetivo foi (re)pensar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa frente às permanentes demandas da sociedade brasileira, dentre as quais destaco a necessidade de uma efetiva educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, creio que as epistemologias aqui apresentadas (e, talvez, já conhecidas) podem contribuir, substancialmente, fornecendo elementos para mudanças curriculares que me parecem necessárias para que o trabalho social desses(as) profissionais seja realizado de modo significativo. Isto é, para que possam interferir positivamente na sua qualidade de vida e na de seus(suas) alunos(as), pois planos de vida podem ser produzidos, modificados e (infelizmente) interrompidos por circunstâncias adversas alheias à vontade das pessoas.

É, portanto, a meu ver, urgente que professores(as) de Língua Portuguesa tenham, em sua formação inicial, elementos que favoreçam a percepção das relações de poder e a resistência à dominação de gênero, étnico-racial e, inclusive, profissional.

## Referências Bibliográficas

DIJK, Teun A. van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. El discurso como interacción social. In: *Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução: Jussara Simões. Revisão técnica e da tradução: Álvaro de Vita. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SIGNORINI, Inês (Org.). Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

---

<sup>1</sup>Carlos LÍRIO, Prof. Dr.

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH)

Departamento de Letras

[clirio@unifesp.br](mailto:clirio@unifesp.br)