



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS CRÍTICO-REFLEXIVOS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS
DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UEVA**

JOSÉ RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JÚNIOR

João Pessoa

2019

JOSÉ RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JÚNIOR

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS CRÍTICO-REFLEXIVOS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS
DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UEVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada
Orientadora: Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca Escalante
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno

João Pessoa

2019

L759e Lins Junior, Jose Raymundo Figueiredo.

Educação linguística e formação de professores de
línguas crítico-reflexivos: uma análise dos discursos
de licenciandos do curso de Letras da UEVA / Jose
Raymundo Figueiredo Lins Junior. - João Pessoa, 2019.
183 f. : il.

Orientação: Maria del Pilar Roca Escalante.

Coorientação: Marcos Araújo Bagno.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação linguística. 2. Formação docente. 3.
Professores crítico-reflexivos. I. Escalante, Maria del
Pilar Roca. II. Bagno, Marcos Araújo. III. Título.

UFPB/BC



ATA DE DEFESA DE TESE DE
JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR

Aos catorze dias do mês de agosto de dois mil e dezenove (14/08/2019), às catorze horas, realizou-se no(a) Auditório 412 do CCHLA a sessão pública de defesa de Tese intitulada "Educação linguística e formação de professores de línguas crítico – reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de letras da UEVA", apresentada pelo(a) doutorando(a) JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR, Graduado(a) em Letras pelo(a) Universidade Federal da Bahia - UFBA, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Maria del Pilar Roca Escalante (PROLING-UFPB) e coorientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Marcos Araújo Bagno (UNB), que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTOR EM LINGUÍSTICA, área de concentração Linguística e Práticas Sociais, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Maria del Pilar Roca Escalante (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Marcos Araújo Bagno (Coorientador/UFBA), Severino Bezerra da Silva (Examinadora/UFPB), Mônica Mano Trindade Ferraz (Examinadora/PROLING-UFPB), Vilmar Ferreira de Souza (Examinador/ IFCE) e Danielle Barbosa Lins de Almeida (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Maria del Pilar Roca Escalante, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito APROVADO APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 14 de agosto de 2019.

Observações

Prof(a). Dr(a). Maria del Pilar Roca Escalante
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Marcos Araújo Bagno
(Coorientador)

Prof(a). Dr(a). Severino Bezerra da Silva
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Mônica Mano Trindade Ferraz
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Vilmar Ferreira de Souza
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Danielle Barbosa Lins de Almeida
(Examinadora)

Dedico este trabalho a meu pai e minha avó materna, José Raymundo Lins e Cecília Mutti Pithon, *in memoriam*, que sempre me incentivaram a olhar o mundo e ir além do percebido. Dedico, também, àqueles colegas de profissão que, como dizem Saramago e o apóstolo Mateus, continuam a ver sem enxergar. Dedico, ainda, a todos os licenciandos do curso de Letras da UEVA, sem os quais nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Como disse, certa vez, o paraibano Ariano Suassuna, “a tarefa de viver é dura, mas fascinante”. E quem se aventura a escrever para além das perspectivas formalistas sente-se, algumas vezes, como um animal selvagem preso em uma jaula, ansiando, ao mesmo tempo, a sensação de liberdade conquistada e o convívio social... Sentimento que não é novo, mas conhecido muito antes da alegoria da caverna de Platão. Por isso, devo agradecer, primeiramente, a mim mesmo, por ter resistido, quando a vontade muitas vezes foi desistir de tudo, ou até trancar-me eu mesmo na jaula, e me permitir ser esse animal domesticado. Mas eis que o fascínio superou toda essa dureza!

Em seguida, agradeço aos professores leitores deste trabalho, que certamente não propuseram apenas considerações durante a qualificação, mas participaram desse processo contínuo de re-pensar a nossa prática docente e de pesquisador. Por isso, meus sinceros agradecimentos à professora Danielle Almeida, com quem tive contato, ainda no mestrado, através de leituras sobre a Gramática do Design Visual – uma forma de entender a construção de textos imagéticos. Igualmente, estendo os agradecimentos ao professor Severino Silva, a quem conheci muito oportunamente durante as idas e vindas a UFPB, e cujas conversas sobre educação me motivaram a convidá-lo a participar desta banca. Agradeço a disponibilidade da professora Mônica Trindade, que teve papel significativo na minha retomada dos estudos semânticos – uma das primeiras disciplinas deste doutorado; suas aulas e a maneira como se entrega às discussões e às experiências prévias dos pós-graduandos são exemplos a serem seguidos. Por fim, e não menos importante, o professor Vilmar Ferreira merece um agradecimento especial, pois, com seus esforços e determinação, conseguiu transformar uma ideia embrionária, surgida no interior do estado do Ceará, em um evento nacional: o Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem, que completou, em 2018, sua sexta edição, e tem despertado a criticidade dos licenciandos em Letras, sobretudo das universidades do interior do Estado do Ceará, com sua proposta de interiorização, ou seja, de trazer personalidades dos estudos linguísticos e literários para discutir com alunos que provavelmente não teriam a possibilidade de se deslocar para os grandes centros onde acontecem os eventos da área.

Não posso deixar de agradecer à orientadora desta tese, Pilar Roca, pelo constante trabalho de me fazer perceber a necessidade de estabelecer recortes, atentar para o essencial e evitar o (excesso) de sentimentos, excesso entre parênteses porque muito do que foi escrito não deixa de ter emoção – e, na maioria das vezes, não positiva em relação ao tema estudado. Em particular, uma de suas falas marca este momento de minha vida: “muito provavelmente, aqueles para quem você está escrevendo nunca vão ler seu trabalho... E se lerem, não vão dar o devido valor”. Pude presenciar isso, ainda num primeiro momento de qualificação deste estudo. Agradeço, ainda, pelos

momentos de conversas lúcidas sobre a academia e o que se pratica nela e pelo incentivo ao posicionamento crítico e “fora da caixinha”.

Um agradecimento mais do que especial deve-se ao coorientador deste estudo, Marcos Bagno, inicialmente, por ter aceito o convite e por ter sido responsável pelos primeiros *insights* sobre minhas angústias tanto no ensino de língua(s) na educação básica, quanto na (ir)responsabilidade que deve ser atribuída aos cursos de formação de professores de línguas – são essas angústias que me dão força para continuar na profissão! Em seguida, por saber que criticar não significa falar mal, mas reconhecer(-se) que resistências são necessárias, pertinentes e, acima de tudo, políticas – assim como a educação deve ser.

Necessário, ainda, agradecer aos familiares que participaram desse processo (e devo acrescentar que todos sem formação superior!): minha mãe, Adélia Pithon Lins, pelos momentos de desabafo, pela escuta nos momentos de choro e vontade de desistir, sem os quais não seria possível terminar esse texto, e minha tia, Clotilde Pithon, por todo o incentivo fornecido durante todo o período da escrita (ainda que ela não tenha consciência disso);

aos meus professores formadores da UFBA, por me ajudarem a chegar onde estou; em especial, aos professores Helio Filho (*in memoriam*), Claudia Mesquita e Conceição Torres, que muito mais do que professores se tornaram amigos queridos;

àqueles professores de todos os cursos de licenciatura, sobretudo aos do PROLING/UFPB, que proporcionam discussões e experiências acadêmicas com ética e profissionalismo, não deixando que diferenças pessoais interferiram na relação professor-aluno (apenas a esses!); afinal, aprendemos não apenas por instrução, mas também através de exemplos e conflitos;

aos colegas de graduação na UFBA e aos colegas de profissão, professores dos cursos de Letras por onde já passei, pelas (des)aprendizagens e reaprendizagens necessárias para o constante fazer docente e pela inspiração para esta pesquisa;

aos meus alunos que se tornaram amigos nesses mais de vinte anos de ensino superior, pelas alegrias e pelos conflitos proporcionados; sem eles este estudo seria algo bem diferente – e, provavelmente, sem o prazer que me motiva a finalizá-lo; em especial aos bolsistas Eduardo Mesquita e Franciele Silva, pelo incansável trabalho nas revisões das transcrições.

Há pessoas queridas, que merecem ser citadas em todos os momentos de minha vida: Efigênia Ripardo, que divide seu tempo entre a Filosofia, o turismo e a gastronomia; Juliana Guimarães, Selma Passos e Felipe Breiber, pelas longas e instigantes conversas sobre política, educação, conhecimento e vida e Fernandes Jr., primeiro leitor desse trabalho.

Enfim, a todos vocês, amigos (e também aos que não se mostram tão amigos), muito obrigado por possibilitarem a experiência da vida.

*Sedule curavi humanas actiones non ridere, non lugere,
neque detestare, sed intellegere.*

(Tenho-me esforçado para não rir das ações humanas, por
não deplorá-las nem odiá-las, mas por entendê-las.)

Spinoza

A tua piscina tá cheia de ratos / tuas ideias não
correspondem aos fatos / o tempo não pára / Eu vejo o
futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes
novidades / O tempo não pára (sic)

Cazuza

Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que
verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho
metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta
avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda
que raramente com as mesmas classificações. E as
classificações não são ferretes que imprimimos nelas a
fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto movente
em que nos encontramos, um ponto situado entre as
teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o
'estar entre' não significa 'estar fora'. Significa tão só 'estar'
em um lugar específico, o do conhecimento científico, na
teia de relações entre teorias e práticas.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a formação docente dos professores de línguas para um projeto de educação linguística na educação básica. Trata-se de um estudo em Linguística Aplicada, que se fundamenta na relação entre língua e ensino, a partir do desenvolvimento da consciência linguística como saber profissionalizante. O estudo, de abordagem interpretativista, apresenta um *corpus* constituído por discursos de estudantes no final da graduação em Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, analisado a partir do sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). As discussões fundamentam-se nos ideologemas (DEL VALLE, 2010) identificados no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UEVA, na necessidade de uma formação docente voltada para o projeto de educação linguística na educação básica (BAGNO; RANGEL, 2005) e nas perspectivas da sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) para o ensino de línguas. Defendo que a consciência linguística dos professores em formação é um saber profissionalizante, que se manifesta através de posicionamentos crítico-reflexivos sobre linguagem, língua, gramática, bem como a relação destes conhecimentos com o ensino de línguas, representados pelas escolhas lexicogramaticais de seus enunciadores, sendo estas escolhas influenciadas pelas orientações curriculares e práticas docentes dos professores em formação.

Palavras-chave: Educação linguística; formação docente; professores crítico-reflexivos.

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar la formación docente de los profesores de lenguas para la realización de un proyecto de educación lingüística en la educación básica. Se trata de un estudio en Lingüística Aplicada, que se fundamenta en la relación entre lengua y enseñanza, a partir del desarrollo de la conciencia lingüística como saber profesionalizante. El estudio, de abordaje interpretativista, presenta un *corpus* constituido por discursos de estudiantes al final de la graduación en Letras de la Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), analizado de acuerdo al sistema de transitividad de la Gramática Sistémico-Funcional (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004). Los ideologemas (DEL VALLE, 2010) encontrados en el Proyecto Político Pedagógico del curso de Letras de la UEVA ponen de manifiesto la necesidad de llevarse a cabo una formación docente que adopte la perspectiva sociolingüística educativa de Bortoni-Ricardo (2005) para la enseñanza de lenguas orientada según la propuesta de Bagno y Rangel (2005) para la educación básica. Se defiende aquí que la conciencia lingüística de los profesores en formación es un saber profesionalizante, que se manifiesta a través de posturas crítico-reflexivas sobre el lenguaje, la lengua y la gramática, así como en la interrelación de estos conocimientos con la enseñanza de lenguas, representados a su vez por las elecciones léxico gramaticales de sus enunciadores, siendo estas elecciones influenciadas por las orientaciones curriculares y las prácticas docentes de los profesores en formación.

Palabras clave: Educación lingüística; formación docente; profesores crítico-reflexivos.

ABSTRACT

The research aims to analyze the teacher training of language teachers for a project of language education in basic education. This is a study in Applied Linguistics, which is based on the relationship between linguistic knowledge and language teaching, as the process of developing language awareness. The study, with an interpretative approach, presents a *corpus* of students' speeches, at their last semesters in the Course of Letters, at Universidade Estadual Vale do Acaraú. The discourse analysis is based on the transitivity system of Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004) and related to the *ideologemas* (DEL VALLE, 2010) identified in the Political Educational Project of the UEVA Letters course, stating the need of attention for the linguistic education project in basic education (BAGNO; RANGEL, 2005) through the perspectives of educational sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005) for language teaching. Finally, I state that the language awareness of the language teachers is a professional knowledge, which is manifested through critical-reflexive positions on language and grammar, as well as the relation of this knowledge with the teaching of languages, represented by speakers' lexicogrammatical choices influenced by the curricular guidelines and teaching practices of the teachers in training.

Keywords: Linguistic education; teacher training; critically reflexive practitioner.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo de consciência linguística (<i>language awareness</i>) do professor de línguas (ANDREWS, 2007, p. 31).	p. 50
Figura 2: Programa da disciplina Teorias e Tendências Linguísticas (SOBRAL, 2015, p. 48).	p. 79
Figura 3: Análise metafuncional de uma oração, através da GSF (adaptado de EGGINS, 2004).	p. 89
Figura 4: Os tipos de processos (HALLIDAY, 1994, p. 108).	p. 91
Figura 5: Elementos centrais e periféricos da estrutura experiencial (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 95
Figura 6: Bibliografias de disciplinas do curso de Letras da UEVA (Sobral, 2015).	p. 99
Figura 7: Ementa e Programa de disciplina do curso de Letras da UEVA (Sobral, 2015).	p. 102
Figura 8: Processo cognitivo na taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 429).	p. 103
Figura 9: Comparativo dos aspectos afetivos mencionados pelos estudantes do curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 121
Figura 10: Treinamento x Formação (adaptao de LEFFA, 2001, p. 336).	p. 152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Campo temático das concepções de língua e ensino.	p. 68
Quadro 2: Campo temático da língua e relação de poder.	p. 74
Quadro 3: Campo temático da diversidade linguística.	p. 76
Quadro 4: Campo temático da realidade social compartilhada.	p. 84
Quadro 5: Processo Material com Ator e Meta (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 91
Quadro 6: Processo Material com outros Participantes (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 91
Quadro 7: Processo Mental (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 92
Quadro 8: Análise estrutural a partir das escolhas lexicogramaticais.	p. 92
Quadro 9: Tipos de Processo Relacional (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 93
Quadro 10: Processo Verbal e seus Participantes (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 93
Quadro 11: Orações projetadas (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 93
Quadro 12: Processo Comportamental (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 94
Quadro 13: Orações projetadas (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).	p. 94
Quadro 14: Material e avaliação no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 100
Quadro 15: Material e avaliação no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 107
Quadro 16: Comparativo das visões formalista e interacionista de línguas (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 108
Quadro 17: Comparativo da carga horária dos cursos de Letras da UEVA (Fonte: Sobral, 2015).	p. 128
Quadro 18: Sobre o que é abordado no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 137
Quadro 19: Sobre o que é abordado no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 137
Quadro 20: Metodologia no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).	p. 142

Quadro 21: Metodologia no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA
(Fonte: dados primários da pesquisa).

p. 145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual total dos processos analisados (Fonte: dados primários da pesquisa).

p. 150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 17
1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PRIORIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS	p. 29
1.1 Um breve histórico da formação de professores de línguas no Brasil	p. 30
1.2 O viés político da educação linguística no Brasil	p. 36
1.3 Por uma formação docente que priorize a consciência linguística	p. 49
2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IDEOLOGIA FORMATIVA DO CURSO DE LETRAS DA UEVA	p. 56
2.1 PPP: instrumento emancipatório ou castrador?	p. 59
2.2 Os ideologemas do PPP do curso de Letras/UEVA e a formação de professores “conscientes”	p. 62
3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ADC) E O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	p. 87
4. PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS UEVA: A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA COMO SABER PROFISSIONALIZANTE	p. 96
4.1 Compreensão de língua e linguagem e o papel da gramática no ensino	p. 98
4.2 O papel econômico da língua e a profissão docente	p. 122
4.3 A [de?]formação da consciência linguística dos professores em formação na UEVA	p. 136
4.4 Síntese da análise	p. 148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 156
Referências	p. 160
Apêndices	p. 170
Anexos	p. 181

INTRODUÇÃO

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para o nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e poderia servir aqui como ponto de partida: a escola está em crise.

(Paula Sibília, 2012)

Desde o início de minha¹ graduação em Letras, habilitação em Língua Estrangeira/Inglês, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1987, as questões que envolvem as perspectivas em Linguística Aplicada voltadas para a formação docente do professor de línguas, no que diz respeito tanto ao desenvolvimento de saberes empíricos quanto à construção de saberes teóricos, ou seja, a formação acadêmica em si, têm chamado minha atenção, sobretudo a partir dos estudos etnográficos, no final dos anos 1980.

Após a aprovação em concurso público para a primeira vaga de “Ensino de Línguas”, no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (doravante UEVA²), na cidade de Sobral/CE, o interesse que já existia passou a ser objeto de estudo em pesquisas e grupos de estudo até tornar-se projeto para esta tese de doutorado. A oportunidade de analisar o contexto de muitos cursos de Letras no país, a fim de poder discutir os rumos da formação do professor de línguas em minhas salas de aula, me fez perceber a tendência bacharelesca de muitos desses cursos que, corroborando as orientações anteriores à LDB 9.394/1996, ainda menospreza a formação dos licenciandos para o exercício qualificado na educação básica.

Foram as experiências – e, na maioria das vezes, as insatisfações – neste curso que me fizeram perceber o hiato existente entre os conteúdos e as práticas das

¹ Necessário esclarecer que, nesta introdução, opto pelo uso da primeira pessoa por reconhecer que muitas das motivações e das referências de análise surgiram de minha própria experiência acadêmica e profissional, o que demarca o meu local de fala como pesquisador e professor do curso onde a pesquisa foi realizada.

² Vale notar que nos documentos oficiais da universidade, a sigla adotada é UVA. Entretanto, desde 2013, com as discussões do novo estatuto da universidade e do Plano de Cargos e Salários, a sigla UEVA tem se tornado, cada vez mais presente nos discursos de docentes e discentes. Como trato, nesta tese, sobre o papel dos discursos como construtores de realidades e como posições políticas, optei por, conscientemente, adotar a sigla UEVA – que, inclusive, aproxima-se das siglas das outras duas universidades estaduais do Ceará, a saber Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

disciplinas linguísticas, literárias e pedagógicas. Por muitas vezes, em sala de aula, cheguei a comentar que deveríamos sair com três diplomas: um para cada área citada anteriormente, haja vista a falta de integração entre esses saberes – e entre os professores dessas disciplinas. Muitas vezes, essa falta de integração disciplinar acaba por fragmentar ainda mais os currículos – pelo menos se pensarmos a continuidade e os significados construídos pelos graduandos entre uma disciplina e outra durante todo o processo de formação docente.

Ministrando disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, cujos conteúdos e discussões exigem uma relação constante com as disciplinas linguísticas e literárias, pude perceber o quão difícil era para os estudantes associar e estabelecer conexões entre esses saberes, a partir do que era aprendido nessas disciplinas e como aplicar esses saberes na sala de aula da educação básica. Essas experiências começaram a me fazer pensar sobre o grande desafio dos professores que trabalham as disciplinas de formação docente em um curso de licenciatura: identificar nos licenciandos (e em grande parte dos professores formadores, sobretudo os que concluíram o bacharelado) a importância dessas disciplinas na formação docente. Com metade do curso concluído, a maioria dos jovens que iniciam o primeiro Estágio Supervisionado mostram pouca familiaridade com a realidade educacional – e, mais preocupante ainda, pouca discussão prévia sobre para que servem os conhecimentos linguísticos para o ensino de línguas.

As discussões propostas nas disciplinas que ministro, me fizeram perceber, também, que muitos estudantes ignoravam, por falta de conhecimento ou por não considerarem relevantes, as posições, atitudes, crenças e ideias sobre a língua que estudavam com o objetivo de se tornarem professores. Por exemplo, uma das questões que sempre geravam polêmicas durante as aulas era quando discutíamos o que se entende por norma e qual a influência da norma padrão e das variedades prestigiadas³ no ensino básico e como essa influência se impõe sobre a própria compreensão da língua estudada. Ou seja, como trabalhar variantes linguísticas como

³ Faz-se necessário chamar a atenção para o que entendemos por “norma”, uma vez que esse conceito “dá margem a ambiguidades e paradoxos” (BAGNO, 2017, p. 309). O autor, que cita minha saudosa professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, questiona a qualificação culta e popular, para definir variedades linguísticas, pois mostra a ambiguidade que o termo culta pode trazer – tanto para a norma prescritiva, inspirada nos modelos literários do passado, quanto para a norma utilizada por pessoas com escolaridade superior e advindas de grandes centros urbanos. Para tanto, propõe que se fale em norma-padrão, variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas (BAGNO, 2017, p. 311).

“nós tem que sair mais cedo, fessô”, “*Bess you is my woman now*” e “*I loves you, Porgy*”, sem que os futuros professores (e alguns professores formadores!) recebam essa informação com uma expressão que remeta a susto, demérito ou desprezo.

Cito os exemplos acima, porque surgem naturalmente nas turmas (o primeiro), e são usados como temas geradores em minhas disciplinas. Assim, quando trabalho com os estudantes da habilitação em língua portuguesa, apresento exemplos concretos de fala ou escrita dos próprios discentes para promover discussões que mostram, dentro do próprio ambiente acadêmico, outras variantes além da norma padrão, afastando-me da imaginação de exemplos e tornando o espaço da sala de fonte de pesquisa. Com os estudantes da habilitação em língua inglesa, acrescento a discussão com a análise de músicas da ópera de temática negra norte americana *Porgy and Bess*, de George Gershwin, Ira Gershwin e DuBose Heyward (1935), além de fragmentos de falas de comunidades negras e LGBT, por exemplo, que trazem um grande repertório de discursos marcados pela etnia, classe social, orientação sexual e identidade de gênero e nível de instrução.

Essas experiências impulsionaram as discussões sobre educação linguística nas minhas disciplinas e me inquietaram no sentido de saber como ela é promovida pelo curso de Letras da UEVA, através dos documentos que orientam suas práticas pedagógicas e como essas influenciam na formação profissional dos futuros professores de línguas. Para não cair no discurso puramente pedagógico – que não deixa de ser igualmente relevante – faz-se necessário reconhecer como as ideologias (inclusive linguísticas) presentes nesses documentos são refletidas na prática docente de professores formadores dos cursos de Letras e, conseqüentemente, serão decisivas para a construção da identidade docente dos futuros professores de línguas. Portanto, proponho uma reflexão inicial necessária para se entender a justificativa e relevância deste estudo: a que se refere o termo Letras⁴ e a que nos propomos, enquanto professores formadores deste curso? Apenas ao estudo de obras e autores imortalizados por um cânone, como que dissecando algo estático, sem vida e dinâmica? Ou ao estudo da linguagem humana, com toda a sua riqueza e complexidade e, mais importante ainda, discutindo esses conteúdos e suas

⁴ Conferir a discussão proposta por Bagno (2013, p. 23-42), ao analisar a situação dos cursos de Letras no país, o perfil dos seus ingressos e às propostas para repensar a formação dos professores de línguas no Brasil.

aplicabilidades em diferentes contextos de uso para que os professores em formação possam fazer da escola um ambiente real de aprendizagem?

Particularmente, entre as muitas satisfações que a profissão tem me proporcionado, ressalto o prazer de estar, sempre, aprendendo sobre (e com) a língua, seja através das experiências diárias na sala de aula, das trocas realizadas nos eventos e nas formações das quais participo ou do exercício de (re)inverter-me, a cada semestre, mudando os textos, as dinâmicas, repensando sobre o que ensino e para que(m) ensino. Em relação às insatisfações – sobretudo nos últimos cinco anos –, opto por omiti-las sem deixar de registrar que não foram poucas! Prefiro acreditar que acontece(ra)m por choques culturais, pela limitação do contato com outras experiências profissionais e visões de mundo. Essa pesquisa constitui, portanto, um processo de amadurecimento profissional, a fim de propor novos sentidos para as (in)satisfações destes últimos anos.

Se por um lado, Tardif (2014, p. 243) explica que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias [...] é um problema [...] político”, pois a prática docente foi, historicamente, associada a instituições sociais às quais os professores estiveram subordinados, fosse a Igreja, na Idade Média, ou o Estado, na Idade Moderna, Orlandi (2001, p. 9) defende que “enquanto objeto histórico, [...] o ensino e seus programas [...] são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade”. Em outras palavras, o poder decisório do professor, hierarquicamente, é menos evidente do que os dos demais agentes que ocupam os cargos burocráticos da educação e talvez daí derive a tão repetida ideia, que costumo ouvir em minhas turmas de Prática de Ensino I – Currículo, Saberes e Ação Docente: “professor, tudo isso é muito bonito na teoria, aqui na sala de aula, mas na escola a realidade é outra... vai tentar fazer essas coisas lá! Não deixam”. Frente a essa postura, os professores formadores encontram um duplo desafio em seu exercício: primeiro, ultrapassar o senso comum dessas disciplinas, construído pelas crenças que reverberam o insucesso de se ensinar e aprender a língua vernácula ou estrangeira na educação básica; segundo, evitar que elementos ideológicos presentes nesse conteúdo intimidem a cultura e os valores nacionais e, mais especificamente, as práticas socioculturais locais.

Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a responder as seguintes questões: (1) *como os futuros professores de línguas formados pelo curso de Letras da UEVA representam discursivamente seus saberes linguísticos* e (2) *como esses discursos se constituem como saberes profissionais crítico-reflexivos*? Para tanto, o objetivo principal é analisar, a partir de discursos de professores de línguas em formação, como se representa o exercício crítico e reflexivo desses professores, o que faremos através do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional, na tentativa de representar discursivamente a consciência que esses profissionais têm do seu conteúdo específico (a língua) e a relação deste conteúdo com as práticas sociais mais amplas e com o ensino de línguas no atual contexto educacional brasileiro.

Acredito que a identidade docente se constrói a partir do reconhecimento de seu envolvimento no processo, por isso nosso interesse é perceber que conhecimento sobre a língua é construído na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Como linguística aplicado, interessa-me entender como as ideias sobre a língua podem determinar práticas docentes nos professores em formação, com a intenção de identificar se a formação em Letras oferecida pela Universidade Estadual Vale do Acaraú se alinha ou não com uma proposta de educação linguística, e como estes dados podem ser comparados com estatísticas de censos sobre a docência na educação básica.

Considero que os resultados, embora significativos e representativos para este momento do curso de Letras da UEVA e para a formação profissional dos colaboradores do estudo, e demais discentes e docentes da instituição, devem ser sempre parciais e relativos, dado o constante processo de constituição dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que Kleiman (2001, p. 21-22) chama a atenção para os estudos sobre a formação docente que se interessam por “concepções do objeto de ensino [...] dentro de uma concepção crítica que visa [...] o fortalecimento desses profissionais”, Denzel e Lincoln (2008) afirmam que as pesquisas não devem ser pensadas como neutras ou desinteressadas e sua natureza ética deve considerar todos os que nela colaboram como coautores. Assim, propostas de pesquisas educacionais e sociais que intencionam provocar inquietações e reflexões entre os colegas professores formadores e demais professores da educação básica se colocam como atos políticos e não apenas pesquisas *per se*. Minha intenção é dar

voz aos estudantes de um curso superior a fim de que ela possa estar presente em novas propostas de mudança curricular, o que, a meu ver, valida o *locus* e o *corpus* desta pesquisa, pois, de acordo com Dauster (1999, p. 2), o número de colaboradores para uma pesquisa de natureza qualitativa é variável, desde que se obtenha um material que possibilite a análise das representações discursivas obtidas e a compreensão “de significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos”, e sem perder de vista a possibilidade de retornar ao campo sempre que necessário complementar algum dado.

Dessa forma, o *corpus* deste estudo possibilita uma amplitude de compreensão do *locus* pesquisado, uma vez que o Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) possui duas habilitações: língua inglesa (Letras Inglês e suas Respectivas Literaturas) e em língua portuguesa (Letras Português e suas Respectivas Literaturas). Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2017, em três disciplinas que estavam sob a minha responsabilidade e cujos conteúdos implicam diretamente na reflexão sobre a língua e sua prática docente: uma turma da Licenciatura em Língua Portuguesa (GRUPO A) e duas turmas da Licenciatura em Língua Inglesa (GRUPO B). A escolha por realizar a pesquisa em minhas próprias turmas se deu com base em Cavalcante (2006), que apresenta aos professores-pesquisadores o bônus e o ônus de fazer pesquisa de campo em suas próprias salas de aula, além de exercitar a aprendizagem constante:

atuar também como formadora, o que envolve observação com anotação mental constante, pode, muitas vezes, significar deixar o papel de escriba das anotações de campo, enquanto pesquisadora, para o intervalo entre aulas quando também aparecem as ricas conversas informais e/ou para a longa viagem de volta do campo. Esse é o ônus que se paga em um contexto de pesquisa aplicada. Contudo, o desafio de conseguir realizar as duas atividades – as aulas e a geração de registros – é sempre grande, cansativo, mas crucial em pesquisa dessa natureza (CAVALCANTE, 2006, p. 238).

A coleta se deu em três momentos distintos: uma sessão reflexiva gravada no início da disciplina (ANEXO IV), um questionário escrito com três questões subjetivas aplicado na metade do semestre, com uma pequena discussão introdutória (ANEXO V) e um questionário *Likert* aplicado na última semana de aulas da disciplina (APÊNDICE II), composto por trinta questões divididas em quatro blocos: (1) ideias sobre as línguas, (2) instrumentos linguísticos, (3) papel econômico das línguas e (4) políticas linguísticas compatíveis com o projeto de educação linguística, cujas

respostas foram tabuladas para o software SPSS v. 20, gerando resultados que foram submetidos ao coeficiente de Alfa de Cronbach (FREITAS; RODRIGUES, 2009), obtendo classificação de confiabilidade das informações moderada nos grupos estabelecidos. Para manter a integridade nos registros, descartei os colaboradores que faltaram a um desses momentos – o que não chegou a significar um percentual significativo de corte (5,3 %). Os grupos foram compostos por estudantes que já cumpriram, pelo menos, a metade dos créditos do curso (alguns, inclusive, se encontram mais adiantados do que o semestre no qual a disciplina é ofertada), e destes colaboradores, apenas a minoria (menos de 20%) está inserida no mercado de trabalho como professores de línguas.

Contribuíram com esta pesquisa 54 colaboradores⁵, sendo: 25 estudantes de Letras/Português, que cursavam a disciplina de Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente, ofertada no IV Semestre do curso, e 29 estudantes de Letras/Inglês, que cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado (ES): 18 alunos (A3-LIM a A20-LIM) de ES II, ofertada no V Semestre, e 9 estudantes (A21-LIF a A29-LIM) de ES III, do VI semestre⁶. Faz-se necessário ressaltar que dois colaboradores da Habilitação em Língua Inglesa estavam cursando a disciplina de Prática de Ensino I, na turma de Português, o que justifica a diferença na quantidade total dos alunos dessa. O critério de identificação foi pensado para situar o leitor da Habilitação (LP, para Letras/Português ou LI, para Letras/Inglês) e do gênero do informante (M, para masculino ou F, para feminino); assim, todos os colaboradores dos Grupos A e B serão identificados por sequência numérica seguida do curso e do gênero. Por exemplo, A1-LPM, lê-se Informante número um, da Habilitação em Língua Portuguesa, do gênero masculino e A1-LIF, lê-se informante número um, da Habilitação em Língua Inglesa, do gênero feminino.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso interpretativo, uma vez que se interessa pelos sentidos e representações dos fenômenos a partir da

⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), assinado por todos os colaboradores e pelo responsável pela pesquisa, constando de duas vias, uma retida em nossa propriedade e a outra disponibilizada por meio digital para os colaboradores, garante aos mesmos a possibilidade de desistir de colaborar com o estudo a qualquer momento, bem como o sigilo de sua identidade.

⁶ O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEPB) aprovando a pesquisa, se deu em 16 de outubro de 2017, sob o número 2.331.186, quando procedi à coleta dos dados através dos instrumentos propostos (documentos disponíveis nos anexos II e III).

percepção dos colaboradores envolvidos. Para tal, faz uso de vários instrumentos e aportes teóricos. Em outras palavras,

a pesquisa qualitativa é multidisciplinar, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em questão. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando compreender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles⁷ (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 2).

É importante, ainda, relacionar os dados desta pesquisa com o momento atual da educação brasileira, sobretudo se pensarmos em duas questões centrais. A primeira, o descaso com a área das humanidades e, conseqüentemente, com o desgaste das licenciaturas a partir do engrandecimento da ideia de ‘notório saber’. A segunda, mais específica para os cursos de Letras, a supervalorização dos dados estatísticos pautados na massificação instrucional dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, a partir das avaliações externas criadas por órgão nacionais e estaduais. Isso implica que, em muitas escolas públicas, o ideal da educação integral que considera todos os componentes curriculares como essenciais para a formação cidadã dos jovens inseridos na educação básica está longe de ser colocado em prática. Por isso, discutir o papel dos cursos de licenciatura nesse contexto é necessário e relevante.

A formação inicial e, conseqüentemente, a apropriação de saberes profissionais devem garantir a qualidade na docência. É certo que não me refiro apenas aos saberes específicos de cada área, mas à integração entre conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se articulam durante a formação acadêmica (inicial e continuada) e o exercício da profissão. Dessa forma, tornar-se professor de línguas (materna ou adicional) é muito mais do que saber falar o idioma, mas ser capaz de refletir sobre esse(s) falar(es), conhecer o que embasa essas reflexões e, sobretudo, desenvolver oportunidades de aprendizagem em vez de aulas de gramática e/ou literatura, ou seja, planejar aquilo que chamamos de “aula”. Acredito que a reflexão e criticidade sobre esses saberes devem refletir a identidade profissional dos professores de línguas e, conseqüentemente, a maneira como articulam o processo de ensino-aprendizagem, que é um processo social e político,

⁷ “Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (tradução nossa).

de interação entre três instâncias: o professor, o(s) aluno(s) e o componente de ensino.

Vários são os estudos na área da formação docente que tratam dessa questão, seja de maneira ampla, através dos estudos nas ciências da educação (SOBRINHO; CARVALHO, 2006; YOUNG, 2011; TARDIF, 2014; GATTI, 2017), seja com o recorte específico na Linguística Aplicada (LA), através de estudos que tratam dos professores de línguas (MOITA LOPES, 1996; BRONCKART, 1997; KLEIMAN, 2001; CAVALCANTE, 2006; ANTUNES, 2007; 2014; BAGNO 2001; 2009; 2012; 2015; FERREIRA; PESSOA, 2018). Muitos deles, de conhecimento amplo, nos permitem evitar maiores detalhamentos nesta revisão de fontes.

No primeiro campo de estudo, por exemplo, Sobrinho e Carvalho (2006) advogam que os saberes docentes, dada sua natureza dialética e dinâmica, são mais subjetivos, porque se dão durante e como consequência da própria prática em sala de aula, do que os saberes específicos, aprendidos na formação inicial, geralmente de forma mecânica e repetitiva. O mesmo vale para Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais, uma vez que são formados “de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Igualmente, Pimenta (2012a) defende uma formação docente social e política, uma vez que a prática profissional do professor exige a articulação de vários tipos de saberes que envolvem reflexão sobre a ação, conhecimentos de teorias especializadas e uma “militância pedagógica”.

No campo da LA, por outro lado, temos saberes disciplinares que resultam dos estudos realizados no passado e são difundidos na formação de professores de línguas, independentemente das realidades educacionais atuais. Um dos trabalhos basilares, que mostra uma nova perspectiva da LA no Brasil (com o início da perspectiva etnográfica), traz a discussão sobre o exercício profissional dos professores de inglês visto a partir do ambiente escolar. Moita Lopes (1996) fala sobre uma formação docente inadequada, com conteúdos fragmentados e transmitidos de forma mecânica e pouco reflexiva, gerando a produção de crenças, e, conseqüentemente, déficits no processo de ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, sobretudo na escola pública. Em seguida, surgem os estudos que se baseiam na construção da identidade docente a partir dos registros de práticas docentes, o que se configura como práticas de letramento para professores e, se

ramificam através de várias abordagens, das práticas de leitura (KLEIMAN, 2001) às experiências do interacionismo socio-discursivo (BRONCKART, 1997).

Entretanto, não identifiquei nesses estudos como esses saberes podem desenvolver a criticidade e a reflexividade como durante o processo de formação inicial a partir da própria manifestação dos estudantes durante disciplinas específicas. Os estudos que se debruçam sobre esta questão geralmente estão relacionando às práticas de estágio (PIMENTA, 2012b; PIMENTA; LIMA, 2012) ou a dados obtidos de relatórios e outros textos escritos (PIMENTA, 2012a). Mais recentemente, Ferreira e Pessoa (2018, p. 173), trataram da necessidade de se repensar a compreensão de língua como “lugar de reconstrução de saberes”, abordando, especificamente, a questão da ideologia linguística.

A sociolinguística, em especial nas figuras de Bortoni-Ricardo e Magda Soares, tem sido forte aliada da formação do professor de línguas e traz ao componente específico novos insights sobre as teorias e os conceitos mais significativos à área: linguagem, língua e gramática. Enquanto a primeira, apropriando-se da proposta de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), propõe uma *sociolinguística educacional* que estude, entre outras questões, os momentos em que alunos e professores manifestam, em ambientes formais de educação, variantes linguísticas distintas, os estudos da segunda nos permitem compreender a contribuição de questões ideológicas para que professores se tornem responsáveis por uma escola pública contra o povo e não para o povo. Para tanto, propõe três explicações: a ideologia do dom, que alimenta o discurso da igualdade sobre a equidade, a ideologia da deficiência cultural, que atribui às classes subalternizadas um componente intelectual menor, ignorando que as questões emergentes são de ordem socioeconômica e não psicológica, e, por fim a ideologia das diferenças culturais, o que coloca a escola como um local de preconceitos, pois os modelos instrucionais e avaliativos, geralmente elaborados em modelos desenvolvidos pelas classes dominantes, tendem a considerar o fracasso escolar dos alunos de classes subalternizadas como inaptidão do indivíduo – e não problema da própria instituição (SOARES, 2017, p. 17-25).

Assim, a língua enquanto realidade inventada – e sustentada por suas metalinguagens (e ideologias) – precisam ser repensadas nos cursos de formação de professores de línguas, sem perder de vista que “todo conhecimento é político e que

nossas escolhas no que se refere às práticas e aos currículos implementados em sala de aula refletem ideologias que irão reverberar na construção de saberes das/os discentes” (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 173). Por isso, análises tradicionais que tentam delimitar um recorte entre o “linguístico” e “educacional” como objetos distintos, designados, respectivamente, aos cursos de Letras e Pedagogia não são suficientes para a perspectiva pós-moderna (SOUSA SANTOS, 2002) que proponho para este estudo.

É importante ressaltar que o meu olhar repousou em um momento específico, visto que a coleta de dados se deu ao longo do ano de 2017, mas considerando toda a experiência que nos atravessa enquanto identidades nacionais, profissionais e políticas não podemos nos limitar a este momento, sem pensar no que possibilitou a sua expressão e no que fortalece (ou rompe com) o que está por vir. Outro problema, em relação a uma pesquisa de natureza interpretativista é a “ilusão performativa” (DUCROT, 1987, p. 106), que explicita a confusão de pesquisas que estudam a linguagem e utilizam-se de metalinguagem para estudá-la. Nesse sentido, todo enunciado deve ser percebido a partir da relação entre os seus participantes. Na tentativa de conduzir o leitor no percurso que traço neste estudo, apresento a seguir uma breve descrição de cada capítulo da tese.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação linguística e ensino de línguas: uma prioridade na formação de professores crítico-reflexivos”, apresenta um recorte histórico do ensino de línguas e metodológico das concepções de língua a partir do pensamento sociolinguístico contemporâneo (BAGNO; RANGEL, 2005), como ferramenta capaz de capacitar o professor de línguas a se tornar um agente crítico-reflexivo de suas ações em sala de aula a serviço da educação linguística.

O segundo capítulo, intitulado “Projeto político pedagógico como diretriz formativa”, apresenta o local onde a pesquisa foi realizada, uma vez que trata do documento que (deve) orienta(r) as práticas docentes formativas. Esse documento, enquanto diretriz curricular, apresenta ideologemas (DEL VALLE, 2007; RILEY, 2007) que orientam as concepções formativas do curso no que diz respeito ao conhecimento linguístico e ao ensino de línguas.

O terceiro capítulo, “A análise do discurso através do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional”, apresenta a teoria (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) que sustenta os procedimentos linguísticos para a análise dos dados,

apresentados no quarto e último capítulo, “Perfil dos estudantes de Letras da UEVA: a consciência linguística em professores crítico-reflexivos”, que traz a voz dos nossos futuros professores sobre sua concepção de língua e as percepções das práticas docentes às quais estão submetidos durante a formação inicial. Os enfoques são discutidos com a intenção de destacar/identificar como se representam as ideias sobre a língua que estão sendo construídas por esses professores em formação – entendendo-se, aqui, o discurso como prática social da identidade docente dos professores de línguas formados pela UEVA.

Por fim, nas considerações finais defendo uma educação linguística necessária para a formação de cidadãos mais preparados para o exercício dos agenciamentos sociais (função da educação básica) e para a formação de professores de línguas crítico-reflexivos (função da educação superior). Nesse sentido, os professores formadores devem repensar suas ações nos cursos de Letras para perceber se (1) os objetivos propostos estão em sintonia com esse projeto e se (2) as metodologias de ensino concretizam, de fato, esses objetivos.

1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PRIORIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

[A]s coisas que nós ignoramos são muitas e sabemos disso. Todavia, esse fato, como também a consciência desse fato, ou mesmo a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra “problema” encerra.

(Dermeval Saviani, 2013)

Se as Letras, ou seja, os estudos linguísticos e literários são, hoje, uma das áreas do conhecimento humano, muito se deve à sistematização metodológica proposta por Saussure e seus precursores desde o final do século XIX. Isso não significa ignorar o percurso histórico dos questionamentos sobre a linguagem, seja pelo viés filosófico, sobretudo a partir dos diálogos platônicos, filológico e histórico-comparativo, a partir da formação dos Estados-nação nos finais do século XV, ou científico-político, quando pensamos em educação linguística a partir dos confrontos entre as diversas teorias linguísticas. Afinal,

ciência pode ser uma palavra normativa de nossa linguagem-objeto, mas em nossa metalinguagem será apenas uma palavra descritiva [...]. Que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto. Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo [...], assim como línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes, não são os mesmos fenômenos (AUROUX, 2009, p. 14, grifo do autor).

Trata-se de estabelecer um recorte metodológico, exigido em todo trabalho de pesquisa. Penso que a afirmação acima justifica a necessidade de cursos de Letras que ainda se mantêm presos a uma visão quase exclusivista dos estudos clássicos e de autores imortalizados pela tradição desenvolverem/estimularem a consciência dos saberes profissionalizantes em seus licenciandos, reforçando o foco das atividades formadoras para além daquilo que já fora consagrado. Proponho que esses cursos, se ainda existem, se repensem como cursos de estudos da/sobre a Linguagem⁸,

⁸ Nesse sentido, preciso registrar que desde o ano de 2012, um grupo de professores da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), da Universidade da

voltando-se para o estudo da linguagem em todas as suas dimensões (e não apenas sua estrutura ou descrição idealizada) e priorizando as experiências oportunizadas na relação com os licenciandos. Em outras palavras, é urgente entender que, em pleno século XXI, as demandas de um curso de professores de línguas exigem mais, muito mais, do que o estudo das “Letras Clássicas”. Dessa forma, não estamos propondo a substituição de um tipo de saber sobre o outro, nem estamos valorando uma perspectiva de ensino de língua sobre a outra, mas atentando, como propõe Auroux (2009), que nos situemos e entendamos o que é necessário para pensarmos uma formação de professores de línguas que seja capaz de promover educação linguística.

1.1 Um breve histórico da formação docente no Brasil

Ao pensarmos o contexto brasileiro, o ensino de línguas se relaciona diretamente com as concepções sobre a linguagem⁹ que se construíram ao longo da história da formação dos povos de língua portuguesa e, no caso da língua estrangeira, a influência que esta sofre, sobretudo com a chegada da família real portuguesa no Brasil. Esse percurso nos leva a refletir sobre os motivos que imprimem no ensino de línguas no país uma abordagem prescritivista muito forte: seja pela noção do ‘bem falar’ a língua nacional ou pelo caráter dos métodos de tradução para a língua estrangeira – pois não havia métodos distintos na época. Essa abordagem resulta em um consenso que não pode ser ignorado nos cursos de licenciatura em Letras: os professores em formação devem acumular o conhecimento de um número significativo de regras, definições e terminologias.

Porém, no cenário que antecede o ensino superior, ou seja, a educação básica, a realidade é bem diferente, o que compromete a concretização do consenso citado anteriormente. Embora abordagens interacionistas defendam que os alunos que chegam à escola já são bons falantes do idioma, e seja tarefa dos professores

Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), da qual eu sou representante, criou um evento chamado SIC – Seminário Interdisciplinar de Ciências da Linguagem, com duas características diferenciais: a primeira, ser um evento para a promoção dos estudos da linguagem no interior, longe dos grandes centros urbanos, e a segunda, permitir a realização de trabalhos que superem a visão bacharelesca dos cursos de Letras.

⁹ A diferença clara entre língua e linguagem se torna mais presente a partir dos estudos linguísticos, no século XX. Até então, as afirmações sobre a língua confundiam-se, muitas vezes, com a própria capacidade humana de comunicabilidade.

apresentar-lhes, geralmente através de vários gêneros textuais, o sistema de escrita, as metodologias de ensino de línguas se constituem em ensino-aprendizado¹⁰ de palavras aprendidas através de repetições descontextualizadas ou da memorização de regras gramaticais – o que vai na contramão da abordagem sugerida pelos documentos nacionais, como os PCN, por exemplo.

O ensino de língua inglesa em escolas de países anglófonos nos permite perceber que não é impossível pensar metodologias distintas e mais contextualizadas para o ensino formal da primeira língua, porque

o sistema ortográfico do inglês é fonético e etimológico ao mesmo tempo, algumas formas escritas são pronunciadas de várias maneiras, a exemplo das palavras **blood**, **door**, **goose** e **book**. Eis porque Bernard Shaw propunha, entre irônico e sério, uma escrita inteiramente fonética para o inglês (LIMA, 2016, p. 125, grifos do autor).

Isso implica perceber que o conhecimento linguístico é muito mais do que conhecer uma língua metalinguisticamente. Implica reconhecer as condições nas quais os falantes estão inseridos para, então, entender o fenômeno epilinguístico (BAGNO, 2015, p. 213-214). Consequentemente, no que se refere à formação de professores de línguas no século XXI, significa pensar a língua como fenômeno social, cultural e político, e por isso dinâmico, afastando-a de uma concepção estruturalista e fechada em si mesma.

Para uma melhor orientação neste momento (e mostrar do que falo quando me refiro a um pensamento ‘jurássico’¹¹ e retrógrado em relação aos cursos de Letras), e sem precisar recorrer a uma aula de Introdução à Linguística, apresento um pequeno percurso da teorização linguística, a partir de Saussure, até a construção das disciplinas curriculares de línguas e a formação dos professores dessas disciplinas – o que marca a formação docente na maioria dos cursos de Letras, a partir da década de 1950 (GERALDI; SILVA; FIAD 1996), como veremos a seguir.

A Linguística saussuriana, embasada nas grandes correntes que a antecederam, limitou-se ao estudo da estrutura da língua, como sistema de signos

¹⁰ Refiro-me, aqui, a aprendizado em vez de aprendizagem, pois, nestas abordagens, a língua é vista como produto e não como processo interativo.

¹¹ Sobre o termo, faço alusão à obra de Celso Antunes (2013), *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*, na qual ele diferencia os dois tipos de professores entre os que se colocam abertos às mudanças e aqueles que além de se fecharem aos novos modos de ensinar ainda criticam os que fazem diferente.

estáveis e imutáveis – pensando na sua escolha pelas unidades dicotômicas sincronia e langue (descartando a diacronia e a parole). Dessa forma é elaborada a primeira teoria linguística que conhecemos: o estruturalismo¹² linguístico (SAUSSURE, 2004). Fusões e dissidências dentro dessa corrente, levaram alguns teóricos a se afastarem dos estudos estruturalistas e pensarem a língua a partir de seu uso, de sua função comunicativa; surgiam, então, os funcionalistas.

Afastando-se da premissa de que a língua é um fenômeno externo ao indivíduo, Chomsky propõe uma dicotomia distinta para explicar o fenômeno linguístico como uma capacidade inata responsável pela organização sintagmática das línguas. Ou seja, a *performance* (ou desempenho) seria a materialização de uma capacidade inata (competência), acionada pela interação entre os indivíduos. Importante ressaltar que, embora tenham aberto caminho para os estudos posteriores, as teorias linguísticas não se direcionavam, inicialmente, para fins educacionais.

A visão de língua proposta por Voloshinov (1981, p. 124), na qual a língua é compreendida como um fenômeno social, histórico e ideológico explicita que “a comunicação verbal [não pode] jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”. Ou seja, trata-se de uma teoria linguística que se caracteriza por uma interação verbal (entre a primeira e segunda pessoas do discurso) distinta daquela do estruturalismo saussuriano e por postular a natureza dialógica e polifônica da linguagem (BAKHTIN, 2010). Entendo que este seja o caminho para que possa se dar, de fato, uma educação linguística efetiva. Entretanto, o ensino de línguas na educação (básica e superior) brasileira é vítima de um descaso histórico devido à (falta de) compreensão que muitos professores demonstram em relação ao seu objeto de estudo/trabalho.

Nesse ponto, preciso ressaltar que a linguística – tal como Saussure (2004) a desenhou – era uma ciência já definida, que trouxe para o campo acadêmico um método de análise inovador para tudo o que vimos até então: a análise da língua como estrutura. Nota-se que, ainda com um caráter profissionalizante, as Letras faziam parte da formação do cidadão neste período, mas não como curso específico, ou seja,

¹² A linguística saussuriana influenciou outras áreas de conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a psicologia, por exemplo, pois tomava como base a análise das inter-relações (ou estruturas), responsáveis pela produção de significado de um determinado fenômeno.

a formação dos “letrados” se dava a partir de outras formações acadêmicas. A proposta deste estudo, então, assume uma perspectiva que prioriza pensar o ensino de língua como fenômeno social de interação e, neste caso específico, de formação profissional: tratar a língua (objeto) a partir da própria língua (discursos).

A educação profissionalizante brasileira teve início em 1827, quando Dom Pedro I assinou um decreto criando, simultaneamente, os dois primeiros cursos de Direito no Brasil: as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda. Uma década depois, era criado o Colégio Pedro II (1837), com o primeiro bacharelado em Ciências e Letras, para os alunos que completavam o ensino médio. Apenas no período republicano, foram inauguradas, na cidade de Salvador da Bahia, a Faculdade de Direito (1891) e a Escola Politécnica (1896) com o grau de ensino superior, mas sem o *status* de universidade, porque até essa data não era interesse da Coroa portuguesa que o Brasil tivesse suas próprias instituições de formação profissional. Cabia à Universidade de Coimbra a formação profissional dos nascidos no Brasil.

As primeiras universidades brasileiras foram, respectivamente, a Universidade do Paraná (1912), que acabou não sendo reconhecida oficialmente até 1946, pois não estava situada em uma área com uma população que justificasse sua existência, e as Universidades de Minas Gerais (1927) e do Rio de Janeiro (1931), que não passaram da agregação das escolas de Direito, Engenharia e Medicina. Esta última iniciou suas atividades com problemas que ainda hoje são conhecidos por docentes e discentes da educação superior, conforme as palavras de seu primeiro reitor, Franklin Ramiz Galvão, endereçadas ao Ministro de Estado e Negócios da Justiça:

a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas, criada in nomine, e por esta circunstância, se acha, ainda, longe de satisfazer o desideratum do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída pela agregação das três faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem, ao menos, têm elas a sua localização comum ou próxima, vivem apartados e alheios uns aos outros os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três Faculdades. A Universidade Federal do Rio de Janeiro incorporou assim, desde sua fundação, aqueles que são até hoje seus traços constitutivos: retardatária, fragmentada, patrimonialista e elitista — traços esses que se reproduziram ao longo do tempo (GALVÃO, 1921, grifos meus).

Um decreto de 1931 estabelecia a normatização (e a constituição de um currículo matriz) das universidades brasileiras e propunha em seu artigo quinto que a universidade brasileira deveria congregar os seguintes institutos: Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia (BRASIL, 1931a). Instruía, ainda, que os cursos de Bacharelado em Letras deveriam ser cursados em três anos e a opção pela Licenciatura compreendia mais um ano de formação suplementar de “Didática”, dispondo de três habilitações: Letras Clássicas, incluindo a língua portuguesa, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas (CHAGAS, 1979, p. 113-114). Entretanto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras nunca chegou a ser implantada na Universidade do Rio de Janeiro, sendo os professores de línguas oriundos, geralmente, da Faculdade de Direito, fato justificado por seu alegado notório saber das línguas vernácula e estrangeiras.

Em abril desse mesmo ano, outro decreto definia o ensino secundário oficialmente reconhecido no Colégio Pedro II, implantando as línguas estrangeiras no currículo do ensino médio (francês e inglês, obrigatórias, e alemão, facultativo), ao mesmo tempo em que esclarecia sobre a formação necessária para ser professor do Colégio Pedro II, já que não havia diplomados em Letras, por falta de tais institutos:

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o cargo de professor no Colégio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior, devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora estranhos à Congregação (BRASIL, 1931b).

Essa falta de formação fez com que Carneiro Leão expressasse a importância da formação profissional do professor de línguas vivas, afirmando que era necessário “contribuir para que os futuros professores brasileiros de línguas vivas encontrem um livro, no qual possam obter uma noção do problema do ensino dessa disciplina, em seus múltiplos aspectos, nos mais adiantados sistemas educacionais do mundo” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 19). Ainda neste mesmo ano, em dezembro, outra lei trouxe modificações ao ensino de línguas, extinguindo os cargos de professores catedráticos de línguas modernas e substituindo-os por professores Dirigentes e Auxiliares, confirmando a não necessidade da formação profissional. O documento dizia que o ensino de língua estrangeira deveria ser orientado e fiscalizado por professores contratados pelo ministro e as disciplinas ministradas por “professores

nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno” (BRASIL, 1931c).

Para Carneiro Leão (1935), esta medida se deu pelo fato da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista na reforma Francisco Campo, no governo de Vargas, ainda não ter sido criada, o que permitia que qualquer pessoa, sem a formação em Letras, mas que falasse o idioma e comprovasse notório saber poderia ser admitido como professor de línguas. Ou seja, até finais da primeira metade do século XX, ainda não tínhamos uma formação docente profissionalizante para professores de línguas.

Como responsável pela reestruturação pedagógica do ensino de línguas no Colégio Pedro II, o professor Carneiro Leão apresentou uma nova proposta de ensino, através do método direto, que substituíra o antigo método de gramática e tradução (que perdurava, sob propostas distintas desde 1837), mostrando resultados positivos a partir da experiência com os alunos:

o ensino de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros dos três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins práticos, da expressão falada e escrita dessas línguas (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 262, grifos meus).

A proposta mostrava algumas contradições ao apresentar o desenvolvimento da metodologia. Por exemplo, o material didático de LE deve priorizar “a psicologia do povo que a vai aprender” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 38), entendida aqui como os contextos socioculturais e estratégias de aprendizagem dos alunos. Entretanto, as aulas deveriam priorizar a oralidade e a escrita, sendo a assimilação do vocabulário um dos aspectos mais importantes para o sucesso do método; só assim, o aluno conseguiria, traduzir e verter trechos das obras estudadas. Não seriam essas últimas atividades características do método de gramática e tradução¹³, de origem greco-

¹³ Para que haja, de fato, uma mudança na metodologia de ensino, o resultado final em termos de atividades exigidas deveria ser distinto do que o método anterior já fazia. No caso, a diferença básica entre os dois métodos está no que propõe Carneiro Leão: o ensino de línguas vivas, pois, enquanto o método de Gramática-tradução pauta-se no interesse pela cultura clássica greco-romana, o método

romana/tradicionalista? A metodologia explicitava que o uso da língua era mais importante que o estudo sistemático de sua gramática (instrumento linguístico), o que priorizava a função do léxico neste método. Embora tal afirmação pareça considerar língua e gramática como termos sinônimos, a compreensão de gramática é muito mais ampla, o que nos leva a refletir sobre o ensino de línguas no Brasil a partir do século XX, com a construção das disciplinas escolares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Como vimos, apesar da Universidade do Rio de Janeiro ter sido a primeira universidade brasileira criada após o decreto de 1931, foi a Universidade de São Paulo, em 1934, que primeiro se adequou às normas dos estatutos das universidades, introduzindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na educação superior brasileira. A partir de então, com a iniciativa da Universidade de São Paulo e com a experiência adquirida no Bacharelado em Ciências e Letras do Colégio Pedro II, começou a expansão dos cursos de Letras e a profissionalização dos professores de línguas.

1.2 O viés político da educação linguística no Brasil

Como vimos acima, a formação docente profissional é uma conquista tardia na realidade brasileira, haja vista que os primeiros professores desenvolviam seus conhecimentos linguísticos e literários de maneira autodidata. A seguir, vamos discutir, em alguns momentos, a questão do ensino de línguas na educação básica, pois, sentimos a necessidade de contextualizar o local de origem dos participantes dessa pesquisa e o seu futuro local de trabalho.

Acerca das questões epilinguísticas e metalinguísticas voltadas para o ensino de línguas e sua correlação com a formação de professores preocupados com a educação linguística, algo precisa estar presente desde o início da leitura desse estudo: não é possível “*falar sem obedecer regras gramaticais*”; porém o problema é quando se acredita “que as únicas regras gramaticais são as poucas, pouquíssimas,

direto diferencia-se, principalmente, pelo uso comunicativo da língua estudada, no qual a gramática é ensinada indutivamente (RICHARDS; RODGERS, 1986).

descritas (mal descritas) e prescritas pela tradição gramatical” (BAGNO 2012, p. 96, grifos do autor).

No que diz respeito ao ensino de línguas na educação básica, a partir de 1809, o ensino de língua inglesa e língua francesa se tornou obrigatório e a metodologia era a mesma utilizada nas aulas de latim: gramática e tradução, só passando a considerar abordagens mais comunicativas a partir de 1931, com a Reforma de Francisco Campos. No que toca à língua vernácula, Soares (2002, p. 157) explica que como disciplina escolar a Língua Portuguesa só aparece “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” e com a mesma tradição dos estudos clássicos.

Para Magda Soares (2002), embora as primeiras gramáticas da língua portuguesa datem de 1536 (Fernão de Oliveira) e 1540 (João de Barros), estas ainda não apresentavam uma sistematização consistente para se transformar em uma disciplina curricular, uma vez que o próprio espaço escolar é um fator que determina, difunde e mantém os saberes sociais. No Brasil colônia, o português não era a língua dominante, sendo as relações estabelecidas através de duas línguas gerais de base tupi (uma na Amazônia e outra no Sudeste); apenas os mais privilegiados tinham a possibilidade de aprender o português com os jesuítas – e da mesma maneira que aprendiam o latim, através do sistema de gramática e tradução, garantindo a alfabetização no idioma dos colonizadores. Apenas com as reformas educacionais e a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1750), a língua portuguesa se tornou obrigatória no Brasil e o método de ensino foi revisto e introduzido nas escolas, ainda que apenas com uma perspectiva gramatical, para facilitar a compreensão do latim e melhorar a retórica dos jovens estudantes, oriundos de famílias mais tradicionais. A instalação dos liceus e de outras instituições escolares só foi consolidada a partir da chegada da família real (1808) e, ainda assim, não acessível para a maioria da população.

Nem com a independência do Brasil, o ensino do português propriamente brasileiro chegou a constituir uma identidade política e cultural da nação, devido à supervalorização do português e da literatura portuguesa presente no currículo oficial do ensino secundário. Por isso, faz-se necessário refletir que:

desde o fim do século XVI, a língua falada no Brasil já não é a mesma que se fala em Portugal. Da vida e das práticas dos sujeitos que aqui se encontravam se form[ou] progressivamente a sociedade brasileira, Mas a legitimidade desta sociedade com

suas próprias instituições, seu saber, suas práticas linguísticas, seu poder político é elaboração particular do século XIX (ORLANDI, 2001, p. 13).

Dessa forma, no final do século XIX, a disciplina curricular de Língua Portuguesa começa a ser planejada para contemplar textos de autores portugueses e brasileiros e priorizar uma ortografia padronizada – mesmo que a metodologia de ensino ainda estivesse pautada na tradição clássica do ensino de latim e grego. Bechara (1986, p. 52) ressalta que apenas em 1919, três anos após a publicação do *Curso de linguística geral*, a ideia saussuriana de sincronia é trazida por Said Ali, para propor: (1) uma ruptura com as metodologias tradicionais que partiam do estudo do latim para o português e (2) um novo percurso do português antigo para o falado na época, o que foi descartado naquele momento e só reconhecido tardiamente, na década de 1960. O período entre 1920 e 1960 foi marcado por um conflito entre críticas ao “dogmatismo purista” e defesas dos regionalismos e da “linguagem brasileira corrente” (que infringiam preceitos normativos), abalando o consenso sobre o que ensinar e como ensinar a Língua Portuguesa nas escolas.

A década de 1960 ficou marcada pelo amplo acesso à educação, o que gerou duas situações: (1) uma mudança no perfil das escolas públicas, que passaram de centro de formação de jovens estudantes das classes médias urbanas para os filhos da população de camadas populares e (2) a necessidade urgente de novos professores, que levou o governo militar a autorizar a abertura de “faculdades particulares, sem planejamento ou fiscalização e, ao mesmo tempo, sem preocupação com a qualificação docente” (CLARE, 2003, p. 13). Ou seja, até a década de 1950, os “alunos de uma classe privilegiada já chegavam à escola com um domínio razoável do dialeto de prestígio, a norma padrão culta, e seus professores eram teórica e didaticamente preparados com excelência” (CLARE, 2003, p. 11), o que não causava grande estranhamento entre os jovens educandos, ao serem propostas atividades de comunicação e expressão na norma padrão. Por outro lado, como consequência da democratização da escola pública e os conflitos entre falantes de outras variedades do português brasileiro e a disciplina escolar, houve a diminuição do rendimento dos alunos em muitas áreas da escrita (ortografia, produção textual, léxico, etc), forçando algumas universidades que ofereciam cursos nas áreas de humanidades a incluir em

seus semestres iniciais disciplinas de Língua Portuguesa¹⁴, a fim de compensar as carências trazidas da educação básica.

A necessidade de uma padronização no ensino da língua vernácula fez o governo federal tomar duas decisões. A primeira foi compor um grupo de estudiosos para avaliar a questão do ensino de Língua Portuguesa e, em 1959, divulgar uma portaria instituindo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que após várias críticas sobre sua elaboração e atualização continua em vigor, e a segunda foi criar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971 e 1996), o que trouxe um retrocesso para as línguas estrangeiras nas primeiras edições, em relação ao que já vinha sendo desenvolvido no Colégio Pedro II, só reconquistando o espaço em sua última edição, a LDB 2324/96. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a LDB 5692/71 altera o nome da disciplina para Comunicação e Expressão para o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental I, e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental II, e leva os livros didáticos a inserirem em seus conteúdos textos da linguagem coloquial.

Os baixos índices de aprovação, decorrentes da falta de metodologias que dessem conta de uma educação linguística na educação básica – e também na formação docente dos professores de línguas – levou à extinção das disciplinas de Comunicação e Expressão e à retomada do ensino de Português a partir da perspectiva gramatical normativa. Em síntese, na década de 1920 encontramos um visionário do ensino de língua vernácula que priorizava as variedades linguísticas, ignoramo-lo, retomamos suas ideias após quatro décadas, fracassamos e voltamos ao mesmo ponto inicial da década de 1920. Tudo isso vai acontecendo, enquanto os estudos linguísticos se desenvolvem amplamente no cenário internacional. Mais recentemente, linguistas vem defendendo que o ensino de línguas não deve ser exclusividade dos estudos linguísticos, mas de outras áreas como a história, a sociologia e a antropologia, a ponto de levantar questões sobre quais práticas de leitura e de escrita são oferecidas aos nossos alunos e como elas se relacionam com as práticas que já se constituíram ao longo do tempo, quais as demandas de práticas de leitura e escrita da contemporaneidade, que gêneros textuais circulam na

¹⁴ Importante perceber que mais de meio século se passou e ainda encontramos essa necessidade em muitos cursos, inclusive nos nossos cursos de Letras.

sociedade, quais suas funções e quem os veicula, entre outras (SOARES, 2002, p. 173).

O fracasso da educação básica brasileira levou o governo federal, no final dos anos 70, a incluir a redação como prova eliminatória nos vestibulares, o que não resolveu o problema, haja vista que não basta (re)conhecer técnicas de escrita, ou seja, memorizar um modelo de introdução, desenvolvimento e conclusão em um número determinado de linhas. O final dos anos 1980 foi marcado por duas tendências no ensino de línguas: na área da língua vernácula, instigava-se a discussão sobre a defesa exclusiva do uso da gramática e da norma padrão, e na área das línguas estrangeiras, a perspectiva da abordagem comunicativa em detrimento da abordagem audiolingual. Para Clare (2003, p. 23) os PCN, no final dos anos 1990 e, mais recentemente, a BNCC, no século XXI, trazem uma concepção de língua com diversos usos e como instrumento de enunciação, discurso e intercomunicação alterando o papel desempenhado pelo aluno de mero recebedor de informações para um sujeito ativo, autônomo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, de forma que os processos de leitura e de escrita passaram a ser vistos como o resultado da interação do sujeito com outros destinatários/receptores e com a própria língua/códigos.

Todo esse processo pelo qual passou o ensino de línguas no país trouxe nomes que ficaram marcados nas áreas da língua vernácula e da língua estrangeira, afastando-as da abordagem estruturalista e discutindo e ampliando as práticas interacionistas no fazer docente. Por exemplo, não podemos deixar de citar João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Rodolfo Ilari e Magda Soares, quando mencionamos o ensino de língua portuguesa e Maria Antonieta Alba Celani, Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, Luiz Paulo da Moita Lopes e José Carlos Paes de Almeida Filho, quando o tema é ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês. Esta pequena lista – longe de estar completa ou atualizada – traz um ponto em comum entre todos os citados: foram pioneiros no campo da Linguística Aplicada voltada ao ensino de línguas, numa perspectiva multidisciplinar. Por exemplo, na área da Língua Portuguesa, são pioneiros nos estudos que consideravam outras variedades linguísticas além da norma padrão na sala de aula, relacionando-as com as práticas de leitura e escrita; no setor da Língua Inglesa, foram os que inauguraram as pesquisas etnográficas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no país,

trazendo pesquisas com alunos e professores em suas práticas em salas de aula. Dessa forma, as discussões sobre as questões epilinguísticas e metalinguísticas e a concepção de educação linguística já são temas abordados no cenário brasileiro do ensino de línguas desde os anos 1980, o que, embora não ignoremos ou consideremos sem relevância, não faz parte do recorte dessa pesquisa.

Mais atualmente, para situar o contexto dos colaboradores desse estudo, é possível contrastar as afirmações sobre a língua nas obras de Bagno (2012; 2015) e Bechara (2015), por exemplo, a fim de perceber como essas questões epilinguísticas e metalinguísticas são tratadas e o que elas trazem de novidade (se é que o fazem) em relação às ideias sobre língua desenvolvidas pelos professores em formação.

Ao apresentar sua gramática, Bechara (2015, p. 19) mostra que os argumentos utilizados na obra provêm de mestres consagrados, “cuja lição foram “alarga[da] e amplia[da]”. O autor continua afirmando que a “língua [...] coincide com a própria historicidade do homem” (BECHARA, 2015, p. 31), manifestando um misto de descrição e normatização, pois,

[d]ifícilmente haverá seção da *Moderna Gramática Portuguesa* que não tenha passado por uma consciente atualização e enriquecimento: atualização no plano teórico da descrição do idioma, e *enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais levantados pelos melhores estudiosos da língua portuguesa, dentro e fora do país [...]*. O arcabouço teórico desta obra poderia bem orientar-se por outros modelos válidos, seguidos pelos nossos melhores linguistas em atuação nos centros universitários brasileiros. A orientação aqui adotada resulta da nossa convicção de que ela também pode oferecer elementos de efetiva operacionalização para uma proposta de reformulação da teoria gramatical entre nós, especialmente quando aplicada a uma obra da natureza desta *Moderna Gramática Portuguesa*, que alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo magister dixit e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas (BECHARA, 2015, p. 21-22, grifos meus).

Para o gramático, a língua (enquanto atividade cultural) se estrutura em três planos: o universal, mais abrangente, relacionando-se com a linguagem como um todo, ou seja, a capacidade que diferencia o homem dos demais animais; o histórico, realizado na experiência material das comunidades humanas, implicando no próprio sistema linguístico; e o individual, a atividade de fala em função de uma determinada situação ou contexto. Cada um desses planos explica a atividade linguística através das funções específicas da linguagem. Por exemplo, no plano universal, a expressão

“os humanos não são mortais” não representa um desconhecimento de língua, mas de formulação do pensamento enquanto representação do mundo observável, pois sabemos que os humanos nascem, crescem e morrem, o que Bechara (2015, p. 35) denomina “competência linguística geral”, que se diferencia da “competência textual” do plano individual pelo fato desta tratar do potencial criativo da língua por parte de seu usuário. No plano histórico, Bechara (2015, p. 35) alerta para a “competência linguística particular”, que é o ato de falar uma língua de acordo com a tradição de um determinado grupo linguístico. Assim, há um juízo de valor que atribui a cada um desses planos critérios metalinguísticos avaliativos: a incongruência na expressão “os humanos não são mortais” revela uma fuga da regra de compreensão do mundo tal qual o conhecemos. Em outras palavras, o plano histórico vai determinar critérios de correção e o plano individual, de adequação.

Bechara (2015, p. 54) conhece – mostra interesse em realizar, inclusive, mas falha na tentativa de considerar – a perspectiva descritivista da língua, porque o caráter científico, de “tão somente [...] registrar como se diz numa” determinada língua, perde força para o caráter pedagógico da obra, que “recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”. Dessa forma, o autor defende que o prescritivismo seria a melhor abordagem para propósitos educacionais, o que já pontua e justifica, para muitos professores que adotam as metodologias tradicionais, aulas expositivas não dialogadas – inclusive em língua estrangeira. Ao realizar a leitura dessa gramática, Roberto Mulinacci (2016) reconhece o valor linguístico para o século XX e o referencial reflexivo que a obra traz para a língua portuguesa, mas não concorda que a obra sustente um projeto pedagógico para o momento atual – seja para falantes do português ou para aprendizes estrangeiros.

Embora se refira à língua como atividade cultural e chegue a mencionar o termo *preconceito*, a proposta da obra é de ensinar a língua como um sistema isolado das manifestações da fala (variações), considerando apenas a norma padrão a partir de uma instrução metalinguística. Sobre isso, qualquer tentativa descritiva que priorize a língua de autores clássicos em relação às manifestações linguísticas contemporâneas e corriqueiras “não corresponde exatamente à ideia de descrição da língua que seria lícito esperar em um texto preocupado com a sua atualização” (MULINACCI, 2016, p. 123). Quando questionado sobre a sua gramática, Bechara

(2014, p. 30) vale-se das palavras do filósofo espanhol José Ortega y Gasset, afirmando que “muito pior do que as normas rigorosas é a ausência de normas, que é a barbárie”. As normas são explicitadas em sua obra seguindo os modelos da tradição já vista nas gramáticas bilíngues dos séculos XVIII e XIX. Como exemplo, a longa lista de regências verbais, onde os verbos são apresentados com as preposições que os acompanham, sem nenhuma explicação ou contexto, da mesma forma que os exemplos são, na grande maioria, oriundos do cânone literário luso-brasileiro.

Acredito que neste contexto é interessante ressaltar a dificuldade da sociolinguística “de conciliar o acervo que acumulou [...] com seu objetivo de influir positivamente na formação e perpetuação das instituições donatárias do poder na sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 149), sobretudo a escola. A autora apresenta alguns estudos que contemplam a formação linguística de professores (LIMA, 1996a), usos da escrita cotidiana e implicações educacionais (LIMA 1996b) e propostas da pedagogia culturalmente sensível para alunos de classes subalternizadas (OLIVEIRA, 1995) e que apontam para uma sociolinguística educacional que não deve se preocupar “se as escolas são veículo eficiente de transmissão da língua padrão, mas, sim, especificamente, se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 182). Para tanto, o foco deve ser na linguagem usada em sala de aula e o método de pesquisa, etnográfico. As questões acima distanciam-se da proposta de uma gramática prescritiva, como a de Bechara, porque deve considerar, por exemplo, os momentos de contato entre as variantes utilizadas pelos estudantes e pelos professores no contexto real da formação docente.

Embora haja, no imaginário popular brasileiro, crenças de que a linguagem utilizada em sala de aula oscila entre excessivamente descuidada ou demasiadamente formal, a ponto de não ser acessível pelos alunos, esses fenômenos podem ser constatados se considerarmos, no primeiro caso, a desvalorização da profissão docente e a atratividade da profissão por parte de indivíduos de classes sociais desprestigiadas, ou, no segundo caso, a preocupação de linguistas com novos modelos de instrução para atender às novas demandas que ingressam nas instituições de ensino (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 182-183).

Nessa direção, Bagno avisa aos leitores de sua gramática que se trata de uma obra propositiva, pedagógica, político-ideológica, teórica e histórica. Isso porque mais

do que um livro para “analisar e descrever o funcionamento” da língua portuguesa, ele propõe “a *plena aceitação de novas regras gramaticais*”, sobretudo na “*formação docente* que, no Brasil, é reconhecidamente falha e precária [uma vez que os] cursos de Letras [...] se vinculam a um ideário cultural obsoleto, [...] desperdiça[ndo] tempo com a transmissão de conteúdos irrelevantes”. Obviamente, precisamos atentar que não se trata de todos os cursos de formação docente. Parece-nos que o autor lança uma crítica àqueles que não fazem esforço para apropriar-se das demandas trazidas pelos alunos da educação básica – sejam elas riquezas linguísticas que possam acrescentar dados aos estudos linguísticos e literários ou carências no conhecimento e utilização de normas e sentidos que não lhes são familiares.

A natureza político-ideológica da obra se manifesta na militância “a favor do reconhecimento do português brasileiro como uma língua plena, autônoma, que deve se orientar por seus próprios princípios de funcionamento e não por uma tradição gramatical voltada exclusivamente para o português europeu”. Finalmente, ela é teórica porque “discute, refuta ou abraça propostas anteriores [ao mesmo tempo] em que propõe novas análises, definições e conceitos” e histórica porque, refutando a separação entre diacronia e sincronia, “assume o fenômeno linguístico como eminentemente *pancrônico, variável e mutante*” (BAGNO, 2012, p. 13-14, grifos do autor).

Já apontamos a necessidade de despojar-se da crença de que esse tipo de perspectiva desconsidera – ou menospreza – a variante padrão da elite escolarizada em função da adoção plena de qualquer das variantes linguísticas. Na apresentação de sua obra, a distinção entre aceitar novas regras e propor novas análises, não se refere a ignorar o hegemônico e defender o marginal, mas entender a constituição dessa polarização linguística, sobretudo quando percebemos que “muitos estudantes de Letras se queixam de não receber uma sólida formação de doutrina gramatical em seus cursos” e que muitos professores formadores “não consideram pertinente abordar essa tradição em seus cursos na universidade, supondo, erroneamente, que os estudantes já tiveram suficiente contato com ela durante a escolarização básica”, esquecendo-se de que “a gramática tradicional [traz] por baixo da pesada ideologia prescritiva [...] interessantes sugestões de análise, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento [...] das línguas em particular” (BAGNO, 2012, p. 23). Nesse momento, enumera uma lista de gramáticas prescritivas

necessárias para o desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos professores de línguas sobre a própria língua. Entre essas obras, encontra-se a gramática de Evanildo Bechara, como uma das que, mesmo fiel à tradição, trata de fenômenos linguísticos a partir de perspectivas científicas mais atualizadas em relação às exclusivamente estruturalistas.

Uma proposta de ensino que defenda e valorize a variação linguística implica reconhecer os processos sócio históricos de uma comunidade falante e a dinamicidade das línguas naturais. Como vimos, não se trata de um tema recente, haja vista sua existência no Brasil, desde a segunda metade do século XX, mas pode ser considerado embrionário na sua implementação. Se queremos apostar em uma educação linguística na formação de professores, devemos entender a língua como um fenômeno que nos identifica como sujeitos conscientes das variáveis que se relacionam com o ensino de línguas na educação básica.

Dessa forma, o percurso traçado até então nos remete a afirmações sobre a língua ainda mais antigas, elaboradas diferentemente, no século XVI, por Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540). Imbuído dessa obrigação de livrar os futuros docentes da ignorância linguística é que este trabalho se soma a tantos outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que visa contribuir com uma ressignificação dos saberes linguísticos, fundamentais para a ação docente de professores de línguas comprometidos com o ideal de uma educação linguística.

No que diz respeito à apresentação dos conteúdos, diferente do que encontramos em Bechara, Bagno (2012, p. 432) apresenta os conteúdos a partir da lexicogramática do português brasileiro, como uma forma de opor-se à dualidade estabelecida entre léxico e gramática, uma vez que ambas as categorias funcionam de maneira complementar para representar, linguisticamente, os fatos e fenômenos da realidade – ou, numa perspectiva mais apropriada ao funcionalismo, criar a própria realidade – e não “como se dentro do nosso cérebro existissem dois grandes livros: um dicionário, com todas as palavras que conhecemos e seus significados e sentidos, e uma gramática, com todas as regras necessárias” para fazer as palavras se organizarem em determinada língua.

A classificação gramatical proposta é bastante diferente das encontradas em outras gramáticas e justifica-se pelas divergências apontadas em outras obras¹⁵. Em sua defesa, ele afirma que se trata de “argumentar contra o ensino da taxonomia na escola fundamental” de expor o simplismo preconceituoso de “tentar reduzir a língua a definições [...] e a análises fossilizadas que não levam em conta a *absoluta impossibilidade de capturar de uma vez por todas os múltiplos processos que fazem qualquer língua ser o que é*” (BAGNO, 2012, p. 503-504, grifos do autor). Sua proposta nos faz questionar sobre a ausência de pronomes, numerais e interjeições, que, na explicação do autor, significa dizer que os primeiros não são considerados como classe gramatical, mas como função da língua¹⁶, enquanto os segundos pertencem à classe dos quantificadores e as últimas não passam de “uma bizarrice dos gramáticos latinos” (BAGNO, 2012, p. 505). Ao definir sua gramática, Bagno evoca um dos qualificativos apresentados anteriormente, o de “propositiva”, pois, ao considerar outras normas linguísticas além da padrão, deseja “que o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e de ensino de língua” (BAGNO, 2014, p. 111). Isso não quer dizer que se deva ignorar a norma-padrão da língua valorizando unicamente as demais variantes, mas que se defenda a democracia linguística e o respeito à diversidade. Enfim, ao se referir às questões epilinguísticas e metalinguísticas no ensino de línguas, o autor pontua que

não existe nenhum problema em se empregar terminologia (verbo, substantivo, adjetivo etc.), ou seja, não há problema em se usar **metalinguagem**. O importante é que ela seja um meio e não um fim em si mesma, como na perspectiva transmissiva. É preciso [...] que a atividade metalinguística parta de **necessidades reais de melhor compreensão** do funcionamento da língua (BAGNO, 2015, p. 224, grifos do autor).

As afirmações acima nos remetem à questão de que a consciência dos saberes linguísticos por parte dos professores em formação é *conditio sine qua non* para estarem aptos a compreender, praticar e refletir sobre o ensino de línguas na

¹⁵ Bagno (2012, p. 503) cita alguns autores que põem em xeque a classificação gramatical clássica. Por exemplo, Castilho, que sugere uma classe de mostrativos, incluindo palavras como o artigo definido e a terceira pessoa do pronome pessoal do caso reto; Ilari e colaboradores, que propuseram a classe dos adjetivos adverbiais; Azeredo, que não reconhece o artigo indefinido ou uma classe para os numerais; Cunha e Cintra, que contestam uma classe de interjeições e Perini, que prefere unir os substantivos e adjetivos em uma única classe, os nominais.

¹⁶ De maneira geral, Perini (2016, p. 400) diferencia classes e funções dizendo que as primeiras “se definem fora do contexto” em que ocorrem, enquanto as últimas dependem do contexto. Por exemplo, podemos afirmar que ‘homem’ é um substantivo, mas sua função vai depender da posição e da relação com os demais elementos da oração.

educação básica e criticá-lo quando este se colocar contra um projeto de educação linguística, desenvolvendo metodologias que cada vez mais rompam com o sistema estruturalista que ainda domina as nossas instituições educacionais.

Bagno e Rangel (2005, p. 63) defendem educação linguística como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

O fato de que começamos, logo no início de nossas vidas, através de interações sociais, a nos constituir como indivíduos, significa reconhecer que desenvolvemos não apenas consciência sobre as coisas, mas também mitos, crenças e preconceitos que afetam, inclusive, o imaginário linguístico, o que nos leva a pensar que a educação linguística também inclui “o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir” (idem). Daí perceber a importância que um projeto político-pedagógico exerce nas experiências vividas durante a formação inicial dos professores de línguas.

Apesar do gosto pela música internacional em língua inglesa ou o prazer pela leitura e escrita em língua portuguesa, constantemente relatados pelos estudantes dos cursos de Letras (ou mesmo nas escolas da educação básica), essas práticas nem sempre são motivadas ou praticadas em sala de aula, sob o mito de que os conteúdos “formais” seriam mais importantes. Na verdade, sobre isso em um momento pioneiro da pesquisa etnográfica no ensino de línguas no país, Moita Lopes (1996, p. 64) alertou que “o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs”. Para o autor, na época, os cursos de Letras tendiam a tratar a linguagem como um produto de análise linguística – seja através de abordagens estruturalistas, seja pela aplicação de atividades orientadas por materiais didáticos que não se adaptavam às realidades nas quais eram utilizados, ou ainda por considerar os estudos literários mais importantes do que os linguísticos.

Acreditamos que a realidade tem mudado significativamente, mas, talvez, não a ponto de nos orgulharmos com uma formação docente voltada para a educação linguística na educação básica. Nesse sentido, essa pesquisa se coloca como uma

denúncia contra estes cursos, que contrários aos estudos atuais da Linguística Aplicada, ainda negam a importância do estudo da linguagem oral, e se agarram à gramática tradicional, cuja concepção de língua é a que provém da linguagem literária clássica canônica ou de exemplos inventados pelos próprios gramáticos a fim de satisfazer seus próprios interesses idealizados – longe de ser a descrição dos fenômenos reais (KATO, 1986).

Em pleno século XXI, o estudo da linguagem ainda está em sua menoridade, e muitas de nossas ideias ainda são bastante cruas. Embora algumas coisas estejam mais claras hoje do que no século XIX, outras ainda estão por ser entendidas (LIGHTFOOT, 1999), fazem-se necessárias novas propostas epistemológicas que se utilizem da “teoria do conhecimento, destinada a fundamentar os posicionamentos francamente assumidos ao longo de todo o texto” (BAGNO, 2012, p. 14) em um processo de desenvolvimento de consciência.

Finalizo este capítulo com as palavras de um ex-professor da Licenciatura em Língua Estrangeira/Inglês, na Universidade Federal da Bahia, que fazem mais sentido hoje, décadas depois, do que na época de minha graduação, uma vez que o contexto atual nos remete à necessidade de se repensar o ensino e toda a formação dos professores em países que sofreram processos colonialistas como o Brasil: é preciso “estar fundamentado em um pensamento crítico, pós-colonialista, de modo a formar educadores reflexivos, capazes de pensar sobre a importância do ensino de uma língua [...] e de suas implicações políticas, sociais e culturais” (LIMA, 2016, p. 11).

Acredito que acessar e entender o *continuum* das afirmações sobre a língua(gem) seja componente essencial para uma formação docente crítico-reflexiva e por isso, torna-se necessário pensar o problema a partir dos nossos próprios contextos. Nesse sentido, discuto, na próxima seção, um conceito de consciência linguística que torne possível o posicionamento crítico-reflexivo em professores de línguas em formação, a fim de se tornarem aptos a promover uma educação linguística na educação básica.

1.3 Por uma formação docente que priorize a consciência

Como vimos, a área do ensino de línguas no Brasil sofreu um impulso a partir da década de 1960, com as vertentes dos estudos da Linguística Aplicada. Duas décadas depois, o escopo desta área tomava novos contornos ao incorporar outras áreas de estudo das ciências humanas. Atualmente, a Linguística Aplicada tem intensificado seus estudos sobre a interação entre a educação formal e a língua, a educação linguística, e sobre a formação de professores de línguas aptos a trabalharem segundo essa perspectiva. Este último ponto, razão deste estudo.

Uma vez que para promover a educação linguística na educação básica o professor de línguas deve ser capacitado desde a formação inicial, é essencial que este desenvolva uma postura crítica e reflexiva sobre os conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos, pautados em questionamentos sobre o que, como e para que aprendem nos cursos de licenciatura em Letras. Para tanto, a formação deve ser fundamentada em princípios problematizadores antes mesmo de se pensar em conteúdos específicos, uma vez que esses devem satisfazer as demandas de cada *locus* formativo.

Essa postura crítico-reflexiva sobre os benefícios que podem ser obtidos a partir do conhecimento sobre a(s) língua(s), um entendimento consciente de como as línguas funcionam, e como as pessoas podem aprendê-las e utilizá-las nos contextos sociais constitui o que se entende, no campo do discurso teórico-normativo da pedagogia do ensino de línguas, por *consciência linguística*. Trata-se, portanto, de um conhecimento explícito sobre linguagem, *uma percepção consciente e uma sensibilidade* na aprendizagem de línguas, *no ensino de línguas* e no uso da linguagem¹⁷. Putjata (2018) defende que é possível transformar ideologias linguísticas a partir do desenvolvimento da consciência da linguagem. Através de uma intervenção com professores de seis instituições pré-escolares alemãs que atendem alunos imigrantes, mostrou que o sentido monolíngue inicial, ao lidar com a diversidade linguística das crianças, tende a se diluir durante a convivência, desde que os professores sejam expostos a novas perspectivas sobre o multilinguismo desde a formação inicial (e durante a prática docente). Esse exercício contínuo faz com que

¹⁷ Como definido pela *Association for Language Awareness* (https://lexically.net/ala/la_defined.htm).

os professores reflitam sobre as ações em sala de aula e aumentem sua consciência sobre a linguagem.

Andrews (2007) explica que a competência linguística de professores de línguas é um processo muito mais complexo do que o conhecimento declarativo de regras e termos metalinguísticos, pois envolve outras atitudes que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem, como a escolha, adaptação ou elaboração de materiais didáticos e propostas de atividades didáticas, conforme ilustrado na figura abaixo:

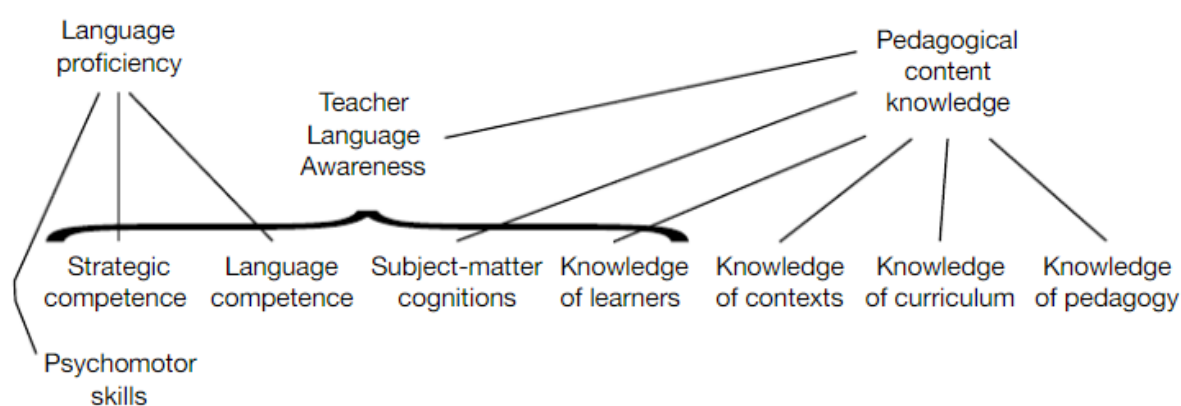


Figura 1: Modelo de consciência linguística (*language awareness*) do professor de línguas (ANDREWS, 2007, p. 31).

Assim, defendo que a *consciência linguística* deve ser um processo de amadurecimento profissional dos professores de língua em relação ao conhecimento, utilização e apreciação dos seus instrumentos linguísticos: gramáticas, dicionários e materiais didáticos. Em outras palavras, a capacidade de refletir sobre as necessidades pedagógicas que se relacionam com o ensino-aprendizagem de línguas nas salas de aula, sobretudo da educação básica que, como sabemos, é a meta principal dos cursos de licenciatura.

Esta concepção se afasta daquela defendida pelos estudos psicolinguísticos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais: um nível de consciência que corresponde a um estágio intermediário entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado pela capacidade de identificar e nomear as unidades constitutivas da língua (dos fonemas aos complexos oracionais) e de selecionar e adequar sintaticamente essas unidades aos fins comunicativos específicos (solicitar, informar, persuadir, etc), e se justifica a partir da problemática da tradução em português para dois termos distintos em língua inglesa: o

desenvolvimento da consciência linguística (*linguistic awareness*) em aprendizes de uma língua estrangeira que pode contribuir com a conscientização da (e sobre a) linguagem (*language awareness*¹⁸).

Sobre a apropriação do termo, Gnutzmann (1977) diz que a consciência linguística (*language awareness*) não é um novo termo de pedagogia da linguagem ou um novo "paradigma" para os cursos de formação de professores de línguas, mas já era citado em trabalhos anteriores à década de 1980, com outros nomes (*conscience métalinguistique*, *reflexion über Sprache*, *Sprachbewußtsein*, *taalverkenning* e *taalgevoel*). A crítica que o autor realiza em seu estudo é questionar se os estudos britânicos acerca da consciência linguística apenas representam uma reformulação de velhas ideias, apresentando semelhanças e paralelos, o que significaria uma generalização inadequada de problemas e descobertas educacionais, relacionados à linguagem dentro de um contexto específico. Ou a atualização do termo propõe uma nova dimensão à metodologia de ensino-aprendizagem de idiomas, o que significa um marco de progresso para, por exemplo, o projeto de sociolinguística educacional.

Sobre a questão do 'problema' de tradução para a compreensão da consciência linguística defendida neste trabalho, concordo com Saviani (2013, p. 19) sobre a importância de retirar-lhe os sentidos empregados pelo senso comum (obstáculo, dificuldade ou dúvida) e imprimir-lhe a condição de necessidade, uma vez que todo problema "possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente". Ou seja, ao mesmo tempo que é percebido pelo indivíduo (a necessidade), um problema se coloca como uma condição de reflexão sobre essa percepção (a consciência da necessidade). No que se refere à prática docente (que é o que o autor propõe em sua

¹⁸ Necessário explicitar que os estudos de aquisição de língua adicional propõem dois termos que podem ter a mesma tradução em português: *linguistic awareness* e *language awareness*. Entretanto, enquanto o primeiro se refere às reflexões e operações do código linguístico pelo aprendiz de línguas, o segundo trata dos mecanismos de interface, que promovem uma maior conscientização das formas de linguagem entre a primeira língua e a(s) língua(s) adicional(is). A partir da década de 1980, *language awareness* começa a ganhar um maior espectro de investigação, incluindo os processos de ensino de línguas. Nesse estudo, opto por utilizar a mesma tradução, consciência linguística, porém com a abrangência do segundo termo.

obra), veremos que um problema se torna possibilidade de responsividade para transformações na educação.

Para estabelecer as condições básicas para o desenvolvimento dessa consciência, ou seja, uma atitude crítico-reflexiva e um posicionamento ideológico por parte dos professores, o autor utiliza conceitos de dois pensadores italianos. O primeiro, tomado de Genovesi, diz que as práticas pedagógicas devem ultrapassar “o nível da empiria, no qual se encontra imerso o senso comum, para se alçar ao nível da ciência, cuja delimitação e precisão pressupõem a atitude crítico-reflexiva” (SAVIANI, 2013, p. xvi). Essa atitude, nos estudos linguísticos, ultrapassa as atividades desenvolvidas pelo estágio intermediário entre os conhecimentos intuitivos e os explícitos no que diz respeito ao uso da língua, ou seja, requer mais articulação entre outros conhecimentos que dão suporte à construção dos saberes docentes dos profissionais das Letras. Em outras palavras, é a atitude crítico-reflexiva que vai garantir um professor de línguas consciente da importância de uma educação linguística que se opõe a uma visão de língua meramente estrutural. Em relação à construção de um discurso reflexivo que valide os seus argumentos, o professor brasileiro afirma que não se trata de repetir conceitos clássicos, mas perceber que eles podem servir como instrumentos que possibilitam a elaboração de novos argumentos – processo que se deu, por exemplo, com a passagem das afirmações sobre a língua(gem) para as teorias linguísticas.

O segundo conceito, ideologia (a ser discutido no próximo capítulo), vem de Gramsci, para quem “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (SAVIANI, 2013, p. 20). Isso nos leva a refletir sobre as práticas docentes mecanizadas e não dialógicas, o que nos leva a entender que mitos podem estar sendo (re)produzidos por ações pautadas em falsas ideologias ou ignorância (tanto pela parte de quem ensina, quanto pela de quem aprende). Nesse sentido, professores de línguas devem compreender que o Estado, materializado em todas as suas instituições, inclusive a escola e os órgãos de educação, pode promover ações que não apenas impeçam o desenvolvimento da consciência das classes subalternizadas, mas desprezam e mostram descaso para com as instituições de ensino, em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior, inclusive nos cursos de pós-graduação. Isso gera mitos criados nas escolas no que diz respeito ao ensino de línguas, sobretudo as estrangeiras, e em relação ao não reconhecimento

de outras formas linguísticas que fujam da norma padrão, muitas vezes não utilizadas pelos próprios docentes. Percebe-se, então, o descaso para com a educação brasileira, desde a educação básica até a formação docente que volta sua atuação profissional futura, para esta mesma educação básica, perpetuando um ciclo de falta de oportunidades pela desvalorização da profissão docente:

nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os Ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes (GRAMSCI, 1975, p. 255-256 *apud* SAVIANI, 2013, p. 7-8).

Como vimos anteriormente, saberes são processos históricos que se constituem na relação das tradições e do espaço/tempo em que acontecem. No caso da linguagem, o saber metalinguístico pode ser de dois tipos: especulativo (situado no abstracionismo) ou pragmático (situado na própria matéria linguística em uso) e a orientação de um professor por um ou outro viés é decisiva para as políticas linguísticas educacionais. Pela tradição clássica, o Ocidente se debruçou no estudo da lógica enunciativa e da gramática através da (considerada) grande literatura, deixando predominar o fenômeno prescritivista, dando ênfase à escrita e, por sua vez, às normas e estruturas (ou seja, gramática) de uma língua hegemonicamente constituída. É muito provável, por tudo o que foi exposto nesse capítulo, que cursos de formação de professores de línguas que ainda tragam essa ideologia em seus projetos de formação terão menor sucesso em formar professores capacitados para ensinar numa perspectiva de educação linguística.

Assim, na tentativa de evitar que os discursos de professores de línguas acabem por (re)produzir práticas linguísticas e metalinguísticas fundamentadas nos saberes institucionalizados por seus cursos de formação, sem a devida reflexão e criticidade, defendo que *consciência linguística* são experiências¹⁹ que capacitam os profissionais da linguagem a considerar as comunidades linguísticas de seus estudantes e possibilitar novos *insights* sociolinguísticos para se discutir o ensino e a

¹⁹ Experiências, aqui, referem-se a todas as possibilidades que os professores de línguas têm de contato com o seu objeto de estudo, a língua: desde a formação inicial (que nos interessa neste estudo) até as atividades docentes e escolares que serão desenvolvidas durante o exercício profissional.

aprendizagem de línguas, pois desenvolver consciência quer dizer superar conhecimentos fragmentados, repetitivos e inquestionáveis e alcançar habilidades de articulação de saberes e práticas, contextualizadas e intencionais. Ou seja, livrar-se da reprodução de saberes cristalizados pelo passado (meta)linguístico e romper com os modelos que insistem em ver a língua como simples estrutura a ser descrita. Sem esse posicionamento, qualquer projeto que se baseie numa perspectiva de educação linguística pode estar fadado ao fracasso.

Enquanto profissionais que executam políticas linguísticas, a forma de evitar a exclusividade de práticas impostas pelos documentos norteadores e instituições de ensino, é que os professores formadores se proponham a executar práticas que gerem reflexões, discordâncias e rejeições em níveis mais imediatos, como suas próprias disciplinas. Essa prática pode possibilitar, tanto para si quanto para os professores em formação, outras práticas, que rompam com as atitudes institucionalizadas e mecanicistas. A *consciência linguística* que defendo nesta tese é, portanto, a garantia de experiências que possam promover uma educação (socio)linguística, que se constitui a partir das distintas ideias (e ideologias) linguísticas.

Se pretendemos mobilizar essas políticas linguísticas para uma educação linguística que rompa com os paradigmas estruturalistas e as metodologias de ensino prescritivistas, faz-se necessário que os professores em formação, durante as disciplinas específicas e práticas, desenvolvam posturas críticas para entender os fenômenos linguísticos em um contexto bem maior do que a sua estrutura e funcionamento, desvelando questões de ordem econômica, social e cultural indissociáveis da língua. É preciso, ainda, nos despojarmos de (pré-)conceitos que servem, apenas, para separar os que tiveram mais oportunidades daqueles que delas foram privados, fazendo dos cursos de Letras um curral de mentes que ora logram êxito em conseguir repetir o que seus mestres impõem, ora fracassam por não conseguirem acompanhar o rebanho que descobre novas pastagens. Não estamos falando de novas teorias, o que a historiografia linguística já nos apresenta satisfatoriamente, mas de novas práticas de ensino, afinal, “é o docente quem deve saber Linguística e Gramática para bem ensinar [...], e não forçosamente o discípulo, muito menos a criança” (MOUNIN [1979] *apud* LUFT, 1995, p. 103).

Assim, elaborações profissionais transformadoras – tanto por parte do professor formador quanto dos professores em formação – requerem ações críticas e reflexivas, mais facilmente desenvolvidas numa formação mais conscientizadora do que reprodutora. A diferença entre esses tipos de formação está no fato de que, enquanto aquela se constitui por um currículo que leva em consideração as demandas educativas e pedagógicas, considerando os estudantes como parte do processo, essas se mostram “destituídas de conteúdo problemático” dialético, limitando o problema à não resolução do que é proposto em vez “da necessidade de saber quais as possíveis consequências que lhe poderá acarretar o fato de não aplicar os procedimentos transmitidos nas aulas” (SAVIANI, 2013, p. 18). Por isso, antes de partir para a análise de dados propriamente dita, achamos necessário apresentar o *locus* formativo dos colaboradores da pesquisa como comunidade linguística que expressa ideologias linguísticas sobre a língua e sobre o ensino da língua.

2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IDEOLOGIA FORMATIVA DO CURSO DE LETRAS DA UEVA

Uma vez, eu estava almoçando na Folha de São Paulo e o diretor da Folha de São Paulo perguntou para mim: “Escuta aqui, ô, candidato, o senhor fala inglês?” Eu falei: “Não”. “Como é que você quer governar o Brasil se você não fala inglês?” Eu falei: “Mas eu vou arrumar um tradutor”. “Mas não é possível... num é possível. O Brasil precisa de um presidente que fala inglês.” E eu perguntei para ele: “Alguém já perguntou se o Bill Clinton fala português?” Nãooo... Mas eles achavam... eles achavam que Bill Clinton não tinha obrigação de falar português. Era eu, o subalterno, o país colonizado, que tinha que falar inglês [...]

(Luiz Inácio Lula da Silva
Discurso em Campo Grande/MS, 24/08/2010)

Como vimos no capítulo anterior, a natureza problemática necessária para o posicionamento crítico-reflexivo requer uma ação dialética e dialógica entre a necessidade que o sujeito sente (pseudoproblema) e a reflexão sobre os contextos que produzem a própria existência, ou seja, a necessidade. Vimos, também, que os currículos escolares são uma forma de sistematizar o tempo, ao mesmo tempo em que há uma seleção (inclusão e exclusão) e sequenciação de conteúdos, a fim de difundir um determinado tipo de saber (SOARES, 2002, p. 156) – no caso da licenciatura em Letras, a profissionalização docente de professores de línguas. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, enquanto documento orientador de práticas de formação docente para professores de línguas da região do semiárido norte-cearense, serve como matriz para representar o perfil destes profissionais.

Importante ressaltar que até 2013, a UEVA era a única instituição presencial para licenciatura em Letras na região; apenas a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, mantinha polos de educação à distância para a Licenciatura em Letras. Mais recentemente, vários *campi* descentralizados dos Institutos Federais do Ceará (IFCE) começaram a oferecer a modalidade de Licenciatura em Letras – alguns, inclusive, com a habilitação em língua estrangeira – em vários municípios do interior cearense.

Como documento, o PPP não é um texto neutro ou desprovido de ideologias, termo que trava conflito entre vários pesquisadores, de correntes de pensamentos distintas, porque ninguém ainda sugeriu uma definição adequada para ideologia (EAGLETON, 2005, p. 19). O fato é que as discussões sobre ideologia ganham força a partir das leituras marxistas, chegando a constituir-se como uma superação de sua gênese, nos estudos pós-modernos, que orientam nossa perspectiva de pesquisa.

Advirto que não intenciono fazer um estudo minucioso de cada uma dessas propostas teóricas, mas ressaltar a pluralidade de pensamentos sobre a questão, a fim de justificar o posicionamento epistemológico assumido nesta tese e perceber como o PPP pode afetar o desenvolvimento do potencial crítico-reflexivo de professores em formação. Da mesma forma, o breve histórico sobre a conceituação de ideologia, a seguir, serve apenas para ilustrar o conceito de ideologema (DEL VALLE, 2007; 2010) que desenvolverei na seção 2.2.

Há duas perspectivas distintas para se definir ideologia: o conceito clássico de esquerda (tradição) e o pensamento (conflituoso) que surge na modernidade tardia²⁰, ambos imprimindo ao termo características que chegam a opor-se. Para as primeiras – sobretudo com Althusser (1970; 1987; 1989) e Thompson (1995) –, ideologias são estratégias prioritárias das hegemonias ‘dominantes e dirigentes’ (GRAMSCI, 2002, p. 62); para as segundas (perspectiva com a qual me identifico e desenvolvo esse estudo), são possibilidades de ruptura com essas hegemonias, garantindo novos espaços de luta.

O descrédito do conceito clássico de ideologia e a complexidade em conceituá-la origina-se de três doutrinas que constituem o pensamento pós-moderno:

a rejeição de um modelo empírico representação [...], um ceticismo epistemológico, segundo o qual o ato de identificar uma forma de consciência implica uma noção ideológica insustentável de verdade absoluta [e] uma reformulação das

²⁰ A modernidade tardia (ou pós-modernidade) significa um período de descontinuidade e, por isso, conflituoso, pois situa-se entre aquilo que se apresenta como o novo e a tradição herdada do que já foi. Nessa perspectiva epistemológica, cabe ao indivíduo um posicionamento crítico-reflexivo sobre si próprio e sobre os contextos em que participa, tornando-se objeto e problema para esse posicionamento. Em suma, trata-se de uma superação para o determinismo defendido pelo estruturalismo e o conceito de dominação, apresentado pela teoria moderna (daí o contraste com o pensamento clássico de esquerda). Trata-se de possibilidades de ressignificar teorias, de abster-se das precisões sem deixar de buscar racionalidade dos fenômenos, ou como diz Boaventura de Sousa (2002), escutar as “epistemologias do sul”. Este é o paradigma científico-metodológico que adoto neste estudo.

relações entre racionalidade, interesses e poder (EAGLETON, 2005, p. 13-14).

As perspectivas de esquerda, ao atualizarem as ideias marxistas de estrutura e superestrutura, estabelecem uma relação direta entre as condições materiais de vida (comer, beber, vestir-se, abrigar-se, etc.) e as relações de (re)produção política, econômica e social. Assim, as instituições educacionais, enquanto aparelhos ideológicos do Estado, acabam por servir a fins que se opõem a uma educação libertária – aqui se configuram os conceitos de ‘restrição’ identificados por Gramsci, no parágrafo anterior.

Sendo assim, os pós-marxistas conferiam uma natureza realista ao conceito de ideologia, vinculando-a aos interesses das classes dominantes, ou seja, não se trata de uma falsa consciência, mas estratégias ideológicas, criados pelo Estado burguês, com a finalidade de reproduzir as relações de dominação econômicas, ressignificando o conceito marxista de alienação. A ideologia assume uma existência material, através de práticas discursivas que podem representar práticas docentes alienadas, caso as ideias dos professores desapareçam “enquanto tais (enquanto dotadas de uma existência ideal, espiritual), na medida mesma em que se evidencia que sua existência esteja inscrita nos atos das práticas reguladas por rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1987, p. 91-92), no caso, a instituição formadora. As discussões sobre consciência e alienação no âmbito educacional começam a ser questionadas pelo pensamento pós moderno, uma vez que

todos os sistemas acadêmicos, todos os sistemas educacionais, são um tipo de mecanismo ideológico; são um mecanismo que produz uma distribuição desigual de capital pessoal e legitimam isso. Esses mecanismos são inconscientes. Eles são aceitos – e isso é uma coisa muito poderosa, que, ao meu ver, não é apreendida na definição tradicional da ideologia como representação, como falsa consciência. Penso que o marxismo, na verdade, continua a ser uma espécie de filosofia cartesiana em que se tem um agente consciente, que é o douto, a pessoa culta, e os outros, que não têm acesso à consciência. Falou-se demais em consciência, demais em termos de representação. O mundo social não funciona em termos de consciência; ele funciona em termos de práticas, mecanismos e assim por diante (BOURDIEU; EAGLETON, 1996, p. 267-268).

Faz-se necessário, portanto, pensar a consciência a partir das práticas discursivas e dos posicionamentos percebidos através dessas práticas. Por isso, distribuição de saberes estabelecidas/orientadas pelo PPP – ou ideologias – do curso

de Letras da UEVA são relevantes para perceber a consciência linguística dos futuros professores de línguas e, assim, elas não podem ser categorizadas ou mensuradas – tarefa que será realizada no capítulo quarto desta tese, através da análise do discurso dos colaboradores da pesquisa.

Cabem, aqui, duas observações pertinentes sobre o documento analisado: a última revisão deste documento, embora data de 2015, consta apenas da atualização das referências bibliográficas das disciplinas que compunham o texto original de 2011 e, embora não me sinta representado neste documento (uma vez que não contribuí com sua elaboração, que aconteceu antes de meu ingresso na instituição), e discordando em muitos aspectos, não posso me isentar da função de fazedor de políticas²¹ (linguísticas e educacionais) –, uma vez que, ao lecionar as disciplinas que me cabem, executo ações que materializam as minhas próprias concepções sobre a língua(gem), estejam elas de acordo ou não com o que é proposto pelo documento.

Nesse sentido, os professores não são soldados²² sempre obedientes a uma determinada política educacional. Na formação de professores de línguas, deve ficar bem claro qual o papel dos professores formadores como fazedores de políticas, uma vez que os PPP dos cursos podem constituir-se como uma ferramenta que capacite os profissionais a refletir (ou não), posicionar-se contra ou omitir-se frente a determinadas questões relacionadas a materiais, currículos, metodologias e avaliações.

2.1 PPP: instrumento emancipatório ou castrador?

As ideias sobre a língua acabam por traduzir-se em metodologias – nem sempre refletidas – adotadas por muitos professores formadores em suas salas de aula, e tornam-se experiências formativas para os professores de línguas em formação. Isso quer dizer que essas metodologias podem influenciar nos saberes linguísticos desenvolvidos, a ponto de reafirmar posições tradicionais (por exemplo, embasadas na teoria da continuidade) ou propor posições transgressoras, que

²¹ O termo original é *policy maker* (MENKER; GARCIA, 2010).

²² O termo original, *soldiers*, é utilizado por Shohamy (2006).

entendam e reflitam sobre o papel da língua em uso – em vez de adotá-la como um sistema que se basta por si próprio.

Optando pela primeira posição, os professores tendem a ensinar a língua como estrutura (corroborando o que se manifesta em muitos instrumentos linguísticos e imaginários de professores e estudantes), reduzindo-a ao treinamento – nem sempre eficaz – de uma norma padrão escrita ou de variantes linguísticas sem especificar e fazer entender a adequação de seus usos comunicativos. Optando pela segunda posição, os professores tendem a afastar-se de questões linguísticas propriamente ditas, para aproximar-se de indagações não menos importantes, mas que se afastam do objetivo específico da área: o conhecimento e uso dos códigos linguísticos. Para Antunes (2007, p. 22), sem uma ponderação sobre o texto e sua utilização em sala de aula, ambas são práticas ingênuas e equivocadas. Assim, os PPP dos cursos de Letras deveriam basear-se em políticas linguísticas que tornassem possível o desenvolvimento da capacidade dos professores em formação de refletir e criticar o seu objeto de estudo, ou seja, o desenvolvimento do que chamamos, nesse estudo, *consciência linguística*.

Se os PPPs e os planos de aula, quaisquer que sejam as escolhas para o ensino de língua – materna ou estrangeira –, refletem teorias sobre a língua(gem), podemos afirmar que, enquanto instrumentos de política educacional, são documentos legítimos que representam a(s) ideologia(s) daqueles que o elaboram e executam. No que diz respeito à língua inglesa, por exemplo, Kramersch (2012) pontua que licenciados são treinados para ensinar uma língua adicional para falantes que falam a mesma língua do professor e veem o idioma estrangeiro como fenômenos de uma cultura diferente e geralmente mais valorizada, ainda que distante da realidade de ambos – um dos mitos do imaginário dos professores quando tentam explicar o fracasso do ensino de inglês na escola pública (MOITA LOPES, 1996).

Kramersch (2009; 2012) e Del Valle (2007) atualizam essas constatações e apresentam argumentos coerentes com nossa proposta de estudo. Por exemplo, a estreita relação entre ideologia e discurso, entendendo-a como prática que legitima um saber que fundamenta orientações e práticas hegemônicas. No caso do PPP do curso de Letras aqui apresentado, interessa-nos, em particular, perceber o documento através de seus vieses formalistas ou sociolinguísticos, assumindo estes últimos,

como responsáveis por uma educação linguística *de facto*. De acordo com Del Valle (2007, p. 19):

a prática acadêmica desta nova visão (e, obviamente, a força institucional que podiam exercer seus proponentes) legitimou o interesse pelo estudo da consciência linguística dos falantes (bem como de seu subconsciente linguístico) ao conceituá-la como produto e, assim, elemento dominante da vida linguística de um grupo social (qualquer que seja sua definição: como comunidade pautada em elementos estáveis – predominantemente culturais, políticos ou sociais ou como zona de contato determinada por fluxos e movimentos constantes)²³ (Tradução nossa).

Uma vez que as ideologias linguísticas podem se materializar em discursos do saber institucionalizado nos/pelos cursos de Letras, podemos concordar que a consciência linguística é capaz de transformar ideologias linguísticas, ou seja, não é pelo fato de ter uma determinada formação que um professor vá se transformar em repetidor daquele tipo de formação. É neste sentido que o PPP, ou seja, o saber institucionalizado, se caracteriza por ideologemas que, por sua vez, definem e desenvolvem sistemas linguístico-ideológicos mais complexos que acabam por materializar as visões de língua mais ou menos formalistas às quais os licenciandos têm acesso.

Esses ideologemas, que podem ser definidos como afirmações que fundamentam o discurso e podem ser realizados enquanto práticas, nos levam a considerar de que forma a dimensão dialógica e polissêmica da língua se materializa no texto do PPP, a ponto de promover a reflexão, e inclusive a refração ideológica, por parte dos professores formadores, a ponto de obedecê-lo (ou não), criticá-lo ou, simplesmente, ignorá-lo. Entendo que este exercício de responsividade (BAKHTIN/MEDVEDEV; NIKOLAIEVICH, 1994, p. 46) é uma das contribuições desta tese, no momento em que identifica, através de uma política linguística declarada, a saber o PPP de um curso de formação de professores de línguas, as ideias que constituem o corpo docente desta instituição.

²³ “La instalación académica de esta nueva mirada (y por supuesto la musculatura institucional que podían exhibir sus proponentes) legitimó el interés por el estudio de la conciencia lingüística de los hablantes (e incluso de su subconsciente lingüístico) al conceptualizarla como producto y a la vez elemento determinante de la vida lingüística de un colectivo humano (como quiera que se lo delimite: como comunidad afirmada en elementos estables – predominantemente culturales, políticos o sociales – o como zona de contacto determinada por flujos y movimientos constantes”.

Do que foi dito até agora, duas certezas norteiam essa pesquisa. Primeiro, que os ideologemas de um PPP influenciam na construção dos saberes de professores de línguas em formação, que muitas vezes, podem ser até construídos em relação de oposição binária, no caso de perspectivas positivistas. Ao optar pela análise do discurso como processo, reconheço a relevância do entre-lugar, ou seja, da representação de uma posição crítico-reflexiva, expressa através de escolhas lexicogramaticais informadas pelos colaboradores sobre a determinação de categorias ou dimensões, o que nos leva à segunda – e mais importante – certeza, que orienta toda a metodologia de análise: que esses saberes não estão (nem são) fixos em seus limites teóricos, mas se relacionam entre si, criando um espaço fluido que não justifica mais descrições ou explicações pautadas em tradições estruturalistas²⁴ (ou em perspectivas categóricas). Resta-me, portanto, o trabalho de evidenciar, através dos discursos dos colaboradores dessa pesquisa, como o PPP do curso de Letras da UEVA pode influenciar na formação de professores crítico-reflexivos. Neste sentido, a consciência linguística, tal qual como a compreendo neste estudo, é um processo que se inicia na licenciatura em Letras e continua durante todo o exercício profissional docente, e não um produto finalizado na graduação em Letras.

2.2 Os ideologemas do PPP do curso de Letras/UEVA e a formação de professores “conscientes”

Toda ação – inclusive a linguística – é política e, por isso, os discursos em cursos de Letras carregam ideologias que se instituíram há muito tempo na história da humanidade, antes mesmo de uma ciência se apropriar delas. Essas ideologias alimentam afirmações que ora dão unidade às línguas, normatizando-as, ora tendem a desestabilizá-las (DEL VALLE, 2007, p. 13). No caso específico de cursos de formação de professores, o espaço acadêmico parece prezar por uma atitude linguística castradora e vigilante, devido ao *status* que se conferiu à linguística saussuriana, e à maneira de postular suas afirmações sobre o objeto de estudo.

²⁴ Cabe ressaltar que o posicionamento político que desenvolvo neste estudo trata de evidenciar as ideologias percebidas nos discursos que constituem as políticas educacionais do curso de Letras da UEVA e não de propor conclusões fundamentadas na interpretação pessoal do pesquisador, mesmo que esta seja divergente e, expressamente contrária às visões formalistas.

Ao identificar os ideologemas do PPP do curso de Letras da UEVA, é possível refletir sobre como as ideias sobre a língua, subjacentes aos conteúdos ofertados, afetam os professores em formação a ponto de criar sentimentos de identificação (ou não) com a língua estudada. Uma ênfase exagerada nas questões metalinguísticas pode transformar as salas de aula, em qualquer nível de ensino, em “necrotérios” (BAGNO, 2015), o que significa dizer que os saberes profissionais dos professores de línguas não se constituem (apenas) através de atividades prescritivas – sobretudo quando essas atividades limitam as possibilidades de reflexão e contestação. Se os professores formadores desejam planejar políticas educacionais e não apenas repetitivas, devem estar aptos a desenvolver discussões sobre a língua: sua história, tendências, teorias e ensino-aprendizagem, e aceitar a discussão e o confronto com ideias que divirjam das suas. A partir dessas discussões, surgem questionamentos sobre o que aprendem e o que irão ensinar, como aprendem e como irão ensinar e quem os ensina e para quem vão ensinar. Esses questionamentos podem estar refletidos nos discursos produzidos pelos colaboradores da pesquisa, ao demonstrarem (ou não) apropriação de argumentos sobre a língua – sejam eles quais forem, e, preferencialmente, construídos por eles mesmos, através da relação e do diálogo com as diversas fontes. No decorrer do capítulo, pontuaremos esses questionamentos a partir de ideologemas identificados no PPP do curso de Letras da UEVA e nos posicionamos em relação a uma formação docente que trate das questões metalinguísticas – afinal estamos formando professores de línguas. Ou seja, nos afastamos de questões que limitam a língua a seu aspecto puramente social (estruturalismo) ou mental (gerativismo), entendendo que qualquer apropriação é um processo que acontece simultaneamente na prática social e na mente do indivíduo. Esse posicionamento não significa o abandono do ensino da norma padrão, mas que não consideremos o falante monolíngue padrão como nosso ideal – inclusive porque tal indivíduo não existe.

Nas páginas que seguem, identificamos os principais ideologemas que constituem o PPP do curso de Letras da UEVA, no que diz respeito à língua(gem) especificamente – seja como componente teórico (objeto de estudo) ou prático (como objeto de ensino), a partir da concepção de identidade linguística. Essa escolha se dá pelo posicionamento que adoto nesta tese, de que a língua é um construto social e se estabelece na constante interação e troca de sentidos e valores nas sociedades

modernas urbanas e industriais” (RILEY, 2007, p. 173), o que justifica o modelo de análise que passo a adotar – ainda que com restrições – neste capítulo, uma vez que esses ideologemas constituem identidades que se manifestam através de discursos.

As ideias sobre a língua não existem em forma pura, nem mesmo em um determinado recorte sincrônico, por isso, a escolha de duas gramáticas do século XX, com perspectivas linguísticas distintas elucidam o momento atual em que o ensino de línguas se constitui na educação brasileira. Também não posso (e nem quero) afirmar que os ideologemas apresentados a seguir expressem as concepções de todos os envolvidos no contexto onde se estabelecem, como explicitado nos dois últimos parágrafos anteriores à seção 2.1, porém, enquanto documento institucional, representa os docentes e o curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, mesmo quando políticas linguísticas praticadas se efetivem de maneira diferente do que é proposto pelo PPP.

De acordo com Riley (2007, p. 183), a questão identitária é um constructo linguístico, que depende de vários imperativos sociais e psicológicos cujos parâmetros são determinados por fatores socioculturais. Assim, a representação de uma comunidade qualquer pode ser percebida através de dez critérios de natureza linguística (ver comentário no final da próxima página) que identificam a formação, autorreconhecimento e manutenção de um grupo que compartilha uma mesma língua/nação, segundo proposto pelo autor (e que não nos compete discutir neste estudo²⁵), uma vez que estarei tratando de uma comunidade específica, de professores de um determinado curso de Letras.

Destes critérios, identifico quatro campos temáticos presentes no PPP analisado, destacados em *itálico* na lista a seguir: [1] o grupo se identifica a partir de uma língua e outros elementos nacionais (incluindo termos e definições); [2] *o objetivo principal do grupo é a sua manutenção* (através da transmissão de conhecimentos, na qual as práticas educativas exercem grande poder); [3] o grupo tem práticas próprias que o diferenciam de outros grupos (e estas dependem, em parte, das condições materiais e físicas disponíveis; um exemplo citado pelo autor são os ritos de passagem e como eles se diferenciam de grupo para grupo); [4] *o grupo reconhece*

²⁵ Sobre essa questão, discordo do que o autor apresenta no texto como ideologema, que para nós seria mais um campo temático, haja vista que os exemplos encontrados no nosso *corpus* são os próprios ideologemas. Nos parágrafos seguintes, explicito essa posição metodológica em relação àquela apresentada pelo autor.

as diversas variantes linguísticas e seus valores (o padrão, aquilo que é a norma estabelecida, desenvolve-se a partir do individual); [5] *o grupo compartilha a visão de realidade social* (normas, valores, papéis sociais são codificados e representados através da interação discursiva); [6] *o grupo tem uma estrutura interna* (responsável pela divisão hierárquica, distribuição de poder, etc); [7] *o grupo se identifica por território e traços étnicos* (entendendo território não como propriedade geográfica, mas como as relações que se estabelecem entre grupos que partilham funções e atividades); [8] *o grupo identifica os estranhos e estabelece as diversas formas de interagir com eles* (processos de classificação inter e intra grupais); [9] *o grupo tem uma história* (que, muitas vezes, deriva de mitos e lendas de origem, onde figuras heroicas são responsáveis pelo extermínio dos forasteiros); [10] *os membros do grupo possuem consciência do seu pertencimento através de processos identificatórios* (RILEY, 2007, p. 184-187).

Escolhi a terminologia *campo temático* em vez de *critérios*, a fim de alinhar o desenho metodológico proposto por Riley à nossa proposta de pesquisa em Linguística Aplicada (tal qual a entendemos), que requer análises e argumentações elaboradas a partir de dados coletados, para os fins aos quais se propõe. O que nos motiva a realizar esse exercício é a compreensão de que, ao propor critérios sustentados no conceito de imperativos²⁶, Riley esquia-se de realizar uma pesquisa com *corpora* específicos para o que se propõe, utilizando-se de estudos de outros teóricos. Assim, busca legitimar-se pelas referências que o antecedem, acabando por transformar o ideograma em uma classificação (uma vez que não é possível entender o termo como categorização, pela falta de materialidade linguística).

Dito isto, e reconhecendo que os ideogramas se configuram como unidades de significado, propomos uma análise que parte de tabelas constituídas de duas colunas, em que a coluna da direita apresenta os ideogramas, tais quais manifestos no PPP do curso de Letras da UEVA (SOBRAL, 2015), pontuando a relação entre conceitos linguísticos, disciplinas e objetivos e expectativas deste documento; e a coluna da esquerda apresenta os campos temáticos que correspondem à abstração

²⁶ O termo pode trazer complicações para uma compreensão da metodologia utilizada, pois além de possuir sentido distinto para o campo da linguística, do direito e da filosofia, dentro desses campos, ainda podem ser utilizados em perspectivas distintas, como por exemplo, os imperativos ético, hipotético e categórico da filosofia. Para tanto, saímos do campo da categorização para o campo da experiência (neste caso, a análise linguística de experiências relatadas através dos discursos dos colaboradores da pesquisa).

desses ideologemas. Assim, contribuímos para que a metodologia desenhada por Riley possa dialogar de maneira mais coerente com o conceito de ideologema utilizado neste estudo.

Antes de prosseguirmos, entretanto, preciso deixar claro que o conceito de “currículo” ao qual nos referimos ultrapassa os limites de um elenco de disciplinas ou um conjunto de atividades docentes. Trata-se de um conceito muito mais abrangente e que deve ser discutido nas reuniões de colegiado, nas salas de aula e nas escritas acadêmicas; trata-se, portanto, de um assunto que diz respeito às políticas educacionais, pois estabelece orientações de ensino da língua a partir dos interesses que são estabelecidos pelo grupo de professores formadores da instituição que o desenvolve. Assim, uma análise em Linguística Aplicada não se limita, apenas, a descrever o que está exposto em textos (no caso, um PPP com seus objetivos, princípios e disciplinas ofertadas), mas como esses textos podem construir práticas sociais – no caso, práticas de ensino para professores em formação.

Afastar a língua dos diversos contextos sociais e culturais que nos quais os alunos estão inseridos é propiciar a construção de preconceitos linguísticos, que ignoram a relação da língua com a prática social, constituindo-a, por um lado, como uma estrutura fixa que só considera uma forma padronizada, e, por outro lado, atribuindo às classes sociais dominantes o direito de estabelecer esse padrão, o que faz com que os desvios do padrão, as formas “erradas”, acabem por se manifestar, com maior ocorrência, nas camadas sociais com menor acesso aos recursos econômicos.

Como vimos anteriormente, a utilização de discursos extraídos da produção oral e escrita dos próprios estudantes do curso de Letras e de uma ópera de temática negra norte americana refletem que a língua está diretamente associada às questões de ordem socioeconômicas. Levando em consideração que a (grande) maioria dos ingressos no curso de Letras da UEVA são oriundos de classes socioeconômicas mais baixas, declarando dificuldades linguísticas provenientes da escolarização pública dos municípios cearenses (SOBRAL, 2015, p. 20-21), torna-se essencial discutir os valores linguísticos subjacentes ao documento que rege o funcionamento do curso, a escolha dos conteúdos e das práticas docentes desenvolvidas na formação dos futuros professores de línguas.

Inicialmente, identifico dois campos temáticos que se referem ao tema central da pesquisa, ou seja, as concepções de língua e as práticas de ensino. Ambos se relacionam à questão do uso da língua e alternância de posições, deixando clara a participação de professores e estudantes (ou apenas um deles) nas decisões e ações em sala de aula.

É possível identificar afirmações sobre a língua(gem) em vários discursos: observações de aulas, conversas informais ou entrevistas dirigidas, análise de documentos – como o que estou fazendo, no momento –, mas é preciso definir como realizar esta análise. A opção por uma abordagem interpretacionista se deu porque os valores ideológicos representados permitem relacionar esses discursos às concepções de linguagem apresentadas no capítulo anterior: um viés mais formalista (conteúdo a ser transmitido) ou funcionalista (mediação entre os seus falantes).

À primeira vista, podemos pensar que o curso adota uma visão funcionalista da língua, pois é possível encontrar informações de que as “alterações situacionais estão exigindo dos que pretendem exercer a docência um repertório cada vez mais diversificado e integrador de conteúdos”, por isso “o curso de Letras se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa abordagem comunicativa” (SOBRAL, 2015, p. 13-14).

Os dados abaixo (quadro 1) mostram que o curso deve promover domínios (palavra que tende a incomodar os defensores de práticas menos formalistas em geral), como por exemplo, o “*domínio* do uso da língua portuguesa e da língua inglesa [...] nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (SOBRAL, 2015, p. 25, grifo nosso).

Até agora, não há nada que nos leve a questionar a escolha do substantivo ‘domínio’, que pode significar “[...] preponderância [...], poder de controlar, autoridade [...] espaço ocupado [...] superioridade [...], autoridade, mando, poder [...] competência”²⁷, entretanto, quando o termo aparece pela segunda vez na justificativa da importância da língua latina como componente curricular, faz-se necessário voltar ao termo e aprofundar a discussão, pois não é coerente que o mesmo vocábulo mude de sentido aleatoriamente, sobretudo quando o referencial é o mesmo: linguagem.

²⁷ Todas as entradas analisadas neste estudo foram retiradas de <https://www.dicio.com.br>, ferramenta que venho utilizando há alguns anos e que considero válida para as consultas necessárias.

CAMPO TEMÁTICO 1	IDEOLOGEMAS ²⁸
As concepções de língua e linguagem influenciam nas práticas educativas do Curso de Letras da UEVA	“formar professores de língua[s] [...] comprometidos com a construção de uma identidade docente voltada para os confrontos entre <u>a teoria e a prática</u>” (p. 6) “A Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e a Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas <u>oportunizarão a adequada formação acadêmica e profissional de professores</u> para atender a toda a rede de ensino público, ou privado, que atuem no ensino básico” (p. 8) “<u>alterações situacionais estão exigindo dos que pretendem exercer a docência um repertório cada vez mais diversificado e integrador</u> de conteúdos, saberes, valores e experiências” (p. 13) “Os componentes curriculares estão organizados em dois grandes blocos: <u>base de formação acadêmica específica</u> ou de conteúdos básicos e <u>base de formação pedagógica</u> e prática ou de conteúdos profissionais” (p. 28) “o curso de Letras se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa <u>abordagem comunicativa</u>” (p. 14) “<u>domínio</u> do uso da língua portuguesa e da língua inglesa, para esta no nível pré-avançado, conforme a habilitação, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (p. 25) “<u>domínio</u> ativo e crítico de um repertório representativo de obras das literaturas de língua portuguesa e de língua inglesa, conforme a habilitação” (p. 25) “<u>domínio</u> de conhecimentos básicos <u>das estruturas gramaticais e do léxico da língua latina</u>, de forma a permitir relacioná-las com as estruturas <u>correspondentes da língua portuguesa</u>” (p. 25) Para a Habilitação em Língua Portuguesa: “expressão oral de maneira apropriada às <u>diferentes situações de uso da língua</u>” (p. 27) “<u>(re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem</u>” (p. 27) Ementa de Inglês instrumental: “Estudo da comunicação textual [...] e <u>estudo da gramática normativa por meio de amostras de textos.</u>” (p. 42-43) Para a Habilitação em Língua Inglesa: “<u>compreensão e uso ativo da língua falada</u> (Speaking); <u>entendimento da fala de usuários nativos</u> da língua inglesa (Listening); <u>recepção, entendimento e reflexão de textos escritos</u> em língua inglesa (Reading); <u>produção de textos em língua inglesa tanto formal, como informal</u> (Writing)” (p. 27-28) “compreensão, <u>à luz de diferentes teorias</u>, dos fatos linguísticos e literários” (p. 28) “compreensão, <u>embora que restrita</u>, da história (social), da cultura e dos conceitos básicos dos movimentos culturais e literários dos povos de língua inglesa” (p. 28) Ementa de Inglês instrumental: “<u>Desenvolvimento das estratégias e habilidades de leitura</u> necessárias para estabelecer interação com <u>textos literários e não literários</u> em língua inglesa” (p. 41)

Quadro 1: Campo temático das concepções de língua e ensino.

²⁸ Todos os exemplos dos quatro campos temáticos analisados podem ser encontrados no texto completo do Projeto Político Pedagógico de Letras (SOBRAL, 2015), disponibilizados nos anexos.

O texto afirma ser necessário o “domínio de conhecimentos básicos das estruturas gramaticais e do léxico da língua latina, de forma a permitir relacioná-las com as estruturas correspondentes da língua portuguesa” (SOBRAL, 2015, p. 25), o que não consiste numa verdade, haja vista que não existem estruturas correspondentes²⁹ entre português e latim. Sobre essa questão, que pode ser um problema para muitos latinistas e professores de português, volto à proposta de Said Ali, mencionada no capítulo primeiro, seção 1.2, que data de 1919.

O primeiro problema está na comparação de uma língua “morta” com uma “viva”, retirando do currículo a importância de disciplinas filológicas e históricas, que poderiam esclarecer os professores em formação sobre o desenvolvimento das línguas e, conseqüentemente, os modelos que foram utilizados ao longo da história da educação para o ensino das línguas clássicas e vernáculas, por exemplo. O segundo problema, de natureza ainda mais grave, é a simplificação que resulta do esforço de um trabalho de análise contrastiva. Por exemplo, perguntamo-nos se em 60h/semestre seria possível tratar das declinações e tempos verbais latinos, comparar os casos com as funções sintáticas e ainda correlacionar com as funções do português, e, finalmente, prover o aluno com um léxico que lhe permita entender a formação de palavras no nosso idioma. Levando em conta as particularidades do latim (a ausência de artigo, a flexibilidade da posição dos elementos frasais, a colocação ou não de preposições em certas locuções adverbiais, etc.), a tarefa das ementas dessas disciplinas define-se como exclusivamente tradicional (método da gramática-tradução) tanto para a abordagem do latim, quanto para a do português na tentativa de uma análise linguística.

No que diz respeito às línguas oferecidas pelo curso, a saber o português e o inglês, percebemos uma possível tentativa de abordagem variacionista, quando os graduandos em Língua Portuguesa terão direito à “expressão oral de maneira apropriada às diferentes situações de uso da língua [e] (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem” (SOBRAL, 2015, p. 27), da mesma forma que os graduandos em Língua Inglesa deverão desenvolver “compreensão e uso ativo da língua falada; [...] recepção,

²⁹ No estudo de línguas adicionais e da tradução, costuma-se usar os termos correspondente e equivalente, que mostram tipos distintos de associação entre as línguas. No caso, os casos latinos, por exemplo, não correspondem às funções sintáticas do português.

entendimento e reflexão de textos escritos em língua inglesa; produção de textos em língua inglesa tanto formal, como informal” (SOBRAL, 2015, p. 27-28). Falo de uma possível tentativa porque não há dados suficientes para afirmar que as práticas docentes consideram as variantes que se afastam da norma padrão – o que comprovaria que os professores são, de fato, agentes de mudanças, pois podem ressignificar (positiva ou negativamente) as exigências/demandas dos documentos norteadores das ações educativas. O fato é que há uma inconstância (para não dizer incoerência) entre o texto do PPP e o conteúdo das disciplinas de linguística/língua.

A única referência a uma proposta variacionista (SOBRAL, 2015, p. 27) mostra que não é essa concepção de língua que orienta o documento. Na verdade, ela entra em conflito com outros fragmentos do documento que entendem a língua de maneira distinta, resultando em problemas graves na redação do documento. Ressalto que não defendo, neste estudo, que o ideal ou desejado seja haver apenas uma concepção de língua adotada por todos os professores formadores, mas que haja a discussão sobre as possíveis incoerências que podem surgir quando não refletimos sobre políticas linguísticas na elaboração do documento norteador de um curso de formação de professores de línguas.

Algumas questões aqui merecem atenção especial. Em primeiro lugar, ao analisar a atual grade curricular, é possível perceber que as disciplinas oferecidas não parecem contemplar a abordagem variacionista, o que comprova o caráter formalista que identifiquei nas práticas discursivas do PPP e que, por sua vez, concretizam o primeiro campo temático apresentado. Vejamos, por exemplo, no caso da Habilitação em Língua Portuguesa, a questão da divisão das disciplinas de Língua Portuguesa (480h,) e de Literaturas de Língua Portuguesa (580h, entre Teoria da Literatura e Literaturas). Na Habilitação em Língua Inglesa, há uma distribuição mais equilibrada entre essas duas áreas de estudo: 760h de Língua Inglesa e 360h de Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Inglesa. Em ambas as habilitações, encontram-se 180h para os estudos linguísticos – que deveriam abordar, principalmente, as concepções de língua que configuram tanto a elaboração deste PPP quanto as práticas docentes desenvolvidas pelos professores do curso, a ponto de os estudantes poderem inferir e associar teorias e práticas e desenvolver por si próprios a crítica necessária para a consciência profissional.

Ao analisar a ementa da disciplina de Língua Portuguesa, encontrei que se trata do “estudo da comunicação textual: teoria da comunicação numa perspectiva enunciativo-discursiva [...] e estudo da gramática normativa por meio de amostras de textos” (SOBRAL, 2015, p. 42-43). Como disciplina do primeiro semestre, os estudantes (sobretudo os dessa universidade) estão preparados para serem expostos à (a) análise do discurso, (b) teoria da comunicação e (c) linguística textual? As demais disciplinas são específicas, como “Texto e Discurso”, “Produção de texto” e “História e Variação Linguística”, que se localizam entre as especificidades dos discursos da Linguística e do Ensino de Língua (não menciono aqui as disciplinas de Prática de Ensino – cf. PPP nos anexos) e “Fonética e Fonologia do Português”, “Morfologia do Português”, “Sintaxe do Português”, “Semântica do Português” e “Estilística do Português”, que, pelas ementas, abordam o conteúdo teórico de maneira a considerar apenas a norma padrão, sem adentrar na questão variacionista.

Por exemplo, a ementa de Sintaxe do Português (SOBRAL, 2015, p. 63) focaliza a “análise do período do português: elementos constitutivos, relações, processos de construção e estrutura funcional” e o conteúdo programático deve abordar os elementos constitutivos da oração, as relações de coordenação e subordinação e aspectos morfofonêmicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e pragmático-discursivos no processo de análise e construção da frase, sem mencionar outras variantes linguísticas que fujam da norma padrão – aliás, o termo gramática normativa já foi preconizado desde a primeira disciplina do curso, como vimos no início do parágrafo. Mais uma vez, reafirmo que o caráter variacionista não é mínimo apenas na redação do documento, mas também na composição das disciplinas curriculares.

No que diz respeito à Língua Inglesa, a situação não é tão diferente, especialmente porque se trata de uma língua que muitos alunos não têm acesso e, por isso, pensam no ingresso ao curso de Letras como a um curso de idiomas: apenas para aprender a língua, sem se dar conta, muitas vezes, que é um curso de formação de professores de inglês, o que só acontece na metade do curso, nas disciplinas de estágio. A grade curricular propõe uma gradação na habilidade/competência comunicativa do aluno que chega ao curso de Licenciatura em LE sem a competência comunicativa na mesma. Assim, a ementa de Língua Inglesa I, que aparece no segundo semestre, após a disciplina de Inglês Instrumental determina que o foco seja a abordagem comunicativa (já defasada nas discussões atuais), na qual os estudantes

deveriam ser apresentados “ao estudo de estruturas linguísticas, vocabulário e funções comunicativas de nível básico” (SOBRAL, 2015, p. 82). Estas atividades epilinguísticas perdurariam por dois anos, sendo que o primeiro ano enfatizaria a habilidade auditiva e o segundo ano, a habilidade verbal. A partir do quinto semestre, os graduandos começam a cursar disciplinas específicas como Gramática, Morfologia e Sintaxe, que tratam de aspectos metalinguísticos do idioma. Entretanto, após decisão interna, optou-se pela utilização de um material que tem como enfoque a produção acadêmica em língua inglesa desde o segundo semestre. O manual *Skillful*, da editora Macmillan, foi escolhido, e iniciou-se uma nova trajetória no curso, que deveria ser avaliada pelos professores que o utilizavam, até a nova atualização do nosso PPP. Em relação à intenção metodológica do material, a página virtual da editora garante que o livro “não somente oferece as ferramentas para obter sucesso acadêmico, como também cria um ambiente de aprendizagem interativo, que estimula o debate entre os estudantes”³⁰.

O material constitui-se em uma série de cinco níveis, do inicial (*Foundation*) ao avançado (*Advanced*), cada uma com dois livros: um para atividades que envolvam fala e escuta (*Speaking and Listening*) e outro para leitura e escrita (*Reading and Writing*). De acordo com o material, os temas são adequados para o desenvolvimento das práticas acadêmicas necessárias para apresentações orais e escrita de gêneros científicos.

No que diz respeito à compreensão auditiva, o PPP expõe que os licenciandos deveriam desenvolver o “entendimento da fala de *usuários nativos da língua inglesa*” (SOBRAL, 2015, p. 27, grifos nossos), o que me parece estar bem fundamentado nas perspectivas da abordagem comunicativa dos anos 1990 e ignorar três problemas diretos: (1) a ausência de falantes nativos no curso, uma vez que todos nós, professores do curso, somos brasileiros (com exceção de uma professora sul-africana, mas que reside no país desde os cinco anos, o que a torna bilíngue, de acordo com Cook, 1999, p. 187); (2) a indefinição do que seria um falante “nativo”, uma vez que há estudos que desmistificam esse termo (e mais problemático ainda associar uma boa educação linguística com o acesso a falantes nativos, de acordo com Moita Lopes, 2008, p. 328) e (3) o uso de materiais didáticos que trazem

³⁰ “[...] not only provides the tools for academic success but creates an interactive learning environment, which encourages student debate” (<http://www.macmillanenglish.com/courses/skillful/>).

ideologias que podem esconder valores hegemônicos, por exemplo, qual a variante escolhida e os motivos desta escolha (MARTELOTTA, 2016, p. 239). Esses são apenas alguns questionamentos que devemos nos fazer ao pensar em elaborar um ementário de uma grade curricular.

As disciplinas mencionadas são um exemplo de como uma modificação curricular pode servir apenas a fins técnicos e institucionais. Como disse anteriormente, a data de 2015 marca apenas uma atualização das referências bibliográficas e dos conteúdos programáticos do PPP, por exigência do MEC. Isso nos leva a perceber que

alterações nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos. Ao desconsiderar tal conclusão, muitas das propostas de currículo integrado ao longo da história transformam a discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida, simplesmente, com novas grades curriculares, novas concepções de professores, novas dinâmicas na administração escolar (LOPES, 2008, p. 38).

Um posicionamento crítico, tal como proposto nos parágrafos acima, tem a intenção de evitar que as mudanças curriculares signifiquem apenas renomear nomenclaturas de algumas disciplinas ou desmembrar uma disciplina em duas ou três outras, como complementares ou não. Significa realizar um pensar mais epistemológico e social para a formação dos professores em formação, levando em consideração, inclusive, o papel que eles desempenham dentro do curso. Nesse sentido, as questões levantadas nas páginas anteriores nos permitem pensar quais disciplinas deveriam constar em cada semestre, levando em consideração o *background* que os alunos trazem da educação básica e as estratégias que podem ser desenvolvidas para sanar ou minimizar as possíveis carências.

Para Michael Young (2011, p. 611), há duas possibilidades de enxergarmos um currículo. A primeira, e mais comum, é por um viés tradicional, que caracteriza o currículo como um documento centrado em disciplinas, no qual o conhecimento é o conteúdo a ser transmitido para os alunos que, como indivíduos, apenas devem acatá-lo, o que Freire (2017, p. 80-81) chama de “educação bancária” e Young de “currículo por acatamento”. Essa visão fica bem clara dentro do nosso PPP quando o documento afirma que “os componentes curriculares estão organizados em *dois grandes blocos*: base de formação acadêmica específica ou de *conteúdos básicos* e base de formação pedagógica e prática ou de *conteúdos profissionais*” (SOBRAL, 2015, p. 28, grifos

nossos). Em outro momento, o texto deixa claro que não se trata apenas de fazer uma distinção entre conteúdos linguísticos e literários de um lado e conteúdos pedagógicos de outro (visão que vigorava até a LDB 9.393/96), mas de priorizar os conteúdos previamente determinados em relação à própria demanda humana do curso ao pontuar que

os conteúdos e o tratamento que a eles se deve dar assumem papel central, uma vez que é por meio da sua aprendizagem que se dará a construção e o desenvolvimento das competências. Em outras palavras, é por meio dos conteúdos que os propósitos deste projeto pedagógico de formação de professores vão se realizar” (SOBRAL, 2015, p. 15, grifos nossos).

A segunda possibilidade de enxergar o currículo vai totalmente de encontro ao que foi exposto acima, e leva em conta as experiências dos alunos em relação às práticas acadêmicas a serem desenvolvidas, a partir de questões sociais e históricas, que Young (2011) denomina de “currículo por engajamento”.

CAMPO TEMÁTICO 2	IDEOLOGEMAS
Os papéis discursivos de docentes e discentes estão na mesma relação de poder no Curso de Letras da UEVA	“Norteia-se o projeto pelo <u>princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, tendo em vista os conceitos de simetria invertida</u>” (p. 12) “o curso de Letras se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa abordagem comunicativa, <u>nas quais os alunos e professores coparticipem, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo</u>” (p. 14) “<u>nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados</u> sobre os conteúdos de aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (p. 15) “<u>Os conteúdos e o tratamento que a eles se deve dar assumem papel central, uma vez que é por meio da sua aprendizagem que se dará a construção e o desenvolvimento das competências. Em outras palavras, é por meio dos conteúdos que os propósitos deste projeto pedagógico de formação de professores vão se realizar.</u>” (p. 15)

Quadro 2: Campo temático da língua e relação de poder.

As discussões desse campo temático serão retomadas no campo temático quatro. No momento, interessa-me saber quais os papéis desenvolvidos por professores e estudantes do curso de Letras da UEVA, no momento em que o PPP afirma que as práticas docentes devem ser norteadas “pelo princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, tendo em vista os conceitos de simetria invertida”, em que “alunos e professores coparticipem,

concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo” (SOBRAL, 2015, p. 12/14).

O documento continua afirmando que “nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (SOBRAL, 2015, p. 15). Entretanto, a referência que temos é que os conteúdos são determinados previamente pelos professores, assim como as formas e os critérios de avaliação. Da mesma forma, uma grande parte dos colaboradores, quando questionados sobre a correlação que os professores fazem entre os conteúdos trabalhados em sala e como eles se relacionam com a prática futura da profissão em sala de aula da educação básica, dizem que os professores não fazem nenhuma referência a essa questão. Os relatos mostram que não há, de fato, essa relação de igualdade de poder nas decisões do fazer acadêmico do curso entre professores e estudantes e que a proposta de uma simetria invertida não passa de intenção[?] registrada no documento.

Ao propormos um pensamento mais crítico na formulação de um PPP, a intenção não é mudar toda uma cultura local de imediato, mas propor um desconforto, uma inquietação, sem a qual não é possível de um estado para o outro. E, segundo Macedo e Lopes (2002, p. 74), “o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas”. O importante é a disposição inicial para sair de uma zona de conforto e pensar coletivamente no que é melhor para os nossos alunos a partir da realidade que nos é apresentada. Como abordo a questão de consciência e suas implicações no fazer docente, as concepções de língua(gem) são significativas para entendermos como os professores executam o que está proposto no PPP. Freire (2017, p. 98) lembra que consciência e realidade “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”, o que significa que as nossas concepções nos definem ao mesmo tempo que nos constituem.

Pelo que pude identificar até agora, o curso, embora manifeste a intenção de pensar em uma formação mais democrática e que considere de fato a perspectiva interacionista-comunicativa da língua, tem um caráter formalista marcante. Os dados me permitiram refletir sobre essas posições dos agentes no processo de ensino-

aprendizagem: a centralização do professor e do conteúdo em relação ao aluno, professor-em-formação, que assume uma postura de paciente (e não agente do processo de ensino-aprendizagem). Essas questões refletem os valores ideológicos e discursivos dos professores do curso de Letras da UEVA.

Os próximos campos temáticos identificados dizem respeito à questão linguística especificamente e a correlacionam com questões culturais. Mais uma vez, faz-se necessário lembrar que a posição que defendo é de língua como fenômeno social que se constitui na e pela interação. Assim, me afasto de concepções que a tratam como prioritariamente externa ou interna ao indivíduo, tomando-a como algo que constitui os indivíduos e os contextos que compartilham.

Alerto, ainda, para que a inclusão de LIBRAS, como indicado no quadro abaixo, se dá em consideração ao cumprimento da Lei que obriga o seu ensino, dado o fato de que o Brasil é um país bilíngue, pelo menos em documento, uma vez que a grande maioria dos ouvintes não conhece a língua de sinais.

CAMPO TEMÁTICO 3	IDEOLOGEMAS
O Curso de Letras da UEVA leva em consideração a diversidade linguística	“O Projeto Político Pedagógico [...] propõe uma formação para a atividade docente que visa: à aprendizagem do aluno, <u>respeitando a diversidade, e promovendo exercícios de atividades de enriquecimento cultural</u>” (p. 12) “Acrescente-se ainda o Decreto nº 5.629 de 22 de dezembro 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a <u>obrigatoriedade do ensino da língua de sinais – LIBRAS nos cursos de formação de professores</u>” (p. 13) “<u>A concepção basilar</u> de formação profissional dos acadêmicos inseridos no Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA [...] é pautada pela compreensão <u>de que os professores a serem formados devem ser profissionais essenciais nos múltiplos processos de mudanças das sociedades contemporâneas</u>” (p. 13)

Quadro 3: Campo temático da diversidade linguística.

De acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes de Letras, a maioria vem de famílias em que um dos pais, pelo menos, tem apenas a educação fundamental I. São, na maioria, solteiros e sem filhos,

possuem quatro ou mais irmãos e residem com os pais ou com demais familiares, cuja renda alcança até R\$ 1.395,00[...]. O público em questão *faz uso regular de transporte coletivo para deslocar-se* e não possui situação profissional definida ou acha-se empregado em empresa privada, onde trabalhou ou trabalha em tempo integral, de 40 horas semanais ou mais. *Procede do sistema regular da escola pública [...]* chegando ao ensino superior sem experiência prévia em curso preparatório para exames vestibulares.

Os alunos da L[íngua] I[nglesa] atestaram ler, escrever e falar razoavelmente a língua inglesa, mas com conhecimento praticamente nulo em relação à língua espanhola. Já os alunos de L[íngua] P[ortuguesa] disseram achar-se na última condição em ambos os idiomas. Em geral, todos preferem ler obras literárias de ficção, *embora não pratiquem a leitura com frequência*. Mantêm-se informado via televisão. Em média, *dedicam de uma a duas horas semanais para realizar atividades de estudo formal e não desenvolvem outras atividades relacionadas com a pesquisa científica e a extensão universitárias, seja por não se interessarem ou por falta de oportunidade*. [...] Preferem assistir cinema ou show e fazem uso regular do microcomputador e da Internet (SOBRAL, 2015, p. 20-21, grifos nossos).

Pelo que pude observar, algumas características dos nossos discentes devem ser levadas em consideração para a elaboração de um currículo de intenção emancipatória (FAGUNDES, 2012), ao qual me associo neste momento e do qual voltarei a falar a seguir: os estudantes são de outras localidades, o que diminui o tempo que podem passar na instituição; a maioria vem de escolas públicas de várias localidades, e alguns declaram nunca terem estudado inglês ou literatura, por exemplo; não são leitores e ‘escritores’ ativos; o tempo de estudo extra sala de aula é muito limitado e a maioria não está envolvida com pesquisa e atividades docentes. Diante desta realidade, como pensar um PPP para o nosso curso de Letras da mesma maneira que para um outro curso que tenha um perfil completamente diferente do nosso? As lacunas trazidas pelos ingressantes no curso de Letras da UEVA representam não apenas o perfil desses alunos, mas também reflete a situação do ensino de línguas na região atendida pelos professores que se formam, em sua grande maioria, nesta instituição. Um fator interessante a ser pontuado, neste momento, é a fonte de informações apontada pelos alunos: a televisão. Embora portadores de aparelhos telefônicos móveis, com acesso à internet, seu uso está associado ao lazer e entretenimento e relações virtuais, não à informação e pesquisa,

Evidentemente, querer repetir os modelos de currículos de cursos de Letras de universidades bem conceituadas no *ranking*³¹ nacional, sob o argumento de que não podemos reduzir a qualidade das informações, ou seja, oferecer os mesmos textos e realizar, na UEVA, as mesmas atividades praticadas, por exemplo, na

³¹ Uma nota aqui se faz necessária, a fim de problematizar a questão de critérios que classificam o *ranking* das universidades. Em se tratando do *ranking* internacional, as universidades brasileiras já estariam em desvantagem por fatores que vão além do científico e mercadológico, que seguem padrões de instituições norte-americanas e europeias. Em relação ao *ranking* nacional, além da tríade ensino-pesquisa-extensão, o que deve levar às universidades a contemplarem uma formação que transcenda à especificidade laboral apenas, os critérios de classificação são determinados, na maioria das vezes, por profissionais formados ou atuantes nessas instituições, com ampla visibilidade, o que pode comprometer aquelas instituições que desenvolvem atividades, igualmente relevantes, sem grande (re)conhecimento popular.

Universidade Estadual do Ceará (UECE), sem os estudantes estarem aptos a recebê-las e se apropriarem delas, é, provavelmente, uma postura que levará ao fracasso do PPP e de nossa função como professores formadores. Neste momento, a compreensão sobre língua(gem) entra em jogo, quando um estudo de Sabota Silva (2008) demonstra, a partir de uma perspectiva interacionista, como professores em formação eram preparados para lecionar inglês durante as aulas de estágio na Universidade Federal de Goiás. Para a realização de sua tese de doutorado, a autora acompanhou uma turma de estagiários em suas visitas às escolas, durante as aulas na faculdade e através de registros escritos e entrevistas, concluindo que, durante a realização da pesquisa, no ano de 2006, as constantes interações entre os professores em formação e os professores formadores apresentavam momentos de criticidade e reflexão por parte dos envolvidos no estudo, que se manifestavam através da interação colaborativa desenvolvida em sala de aula. Ou seja, é necessário considerar a

formação de profissionais reflexivos e atentos às necessidades de se considerarem diversas variáveis – tais como a motivação, o contexto, a língua e seu grau de dificuldade, a situação socioeconômica de professores e alunos, o contexto sócio-histórico, as políticas educacionais, as crenças e as expectativas de professores e alunos – envolvidas no processo de ensino aprendizagem (SABOTA SILVA, 2008, p. 10).

Além de ter-se valido do mesmo posicionamento em relação à perspectiva de língua que este estudo defende, a metodologia da pesquisa acima justifica os nossos instrumentos de coleta e a quantidade e *locus* de nosso *corpus*, alinhando-se com a intenção política de intervenção no próprio local pesquisado. Vejamos, na continuação, de que maneira os ideologemas manifestados nos campos temáticos 2 e 3 levam em conta o perfil do nosso corpo discente, a ponto de contribuir com uma formação crítico-reflexiva.

Devido à diversidade de culturas de nossos estudantes, espera-se que o curso de formação de professores seja capaz de criar estratégias para capacitar uma boa formação profissional sem desrespeitar as diferenças que se apresentam e sem prejudicar a qualidade dos conteúdos e conceitos desenvolvidos. Dessa forma, o “Projeto Político Pedagógico [...] *propõe uma formação para a atividade docente que visa: à aprendizagem do aluno, respeitando a diversidade*, e promovendo exercícios de atividades de enriquecimento cultural”, uma vez que “*a concepção basilar de formação profissional [...] é pautada pela compreensão de que os professores a serem*

formados devem ser profissionais essenciais nos múltiplos processos de mudanças das sociedades contemporâneas” (SOBRAL, 2015, p. 12-13, grifos nossos.).

Nesse sentido é interessante pensar como essa concepção basilar proposta no texto do PPP se materializa nas disciplinas ofertadas pelo curso. Por exemplo, o segundo semestre do curso de Língua Portuguesa não oferta nenhuma disciplina de língua vernácula. Das cinco disciplinas, duas são de formação geral (Fundamentos da Educação e Fundamentos da Psicologia), uma de Latim e uma de Teoria da Literatura. A única disciplina de Linguística desse semestre é Teorias e Tendências Linguísticas, responsável pela introdução dos tópicos que temos discutido neste estudo – e que apresentaremos abaixo, com uma pequena discussão.

Se analisarmos a ementa desta disciplina, veremos o quanto é ampla para que o professor que a ministre possa abordar os temas de maneira mais adequada à realidade das turmas, inclusive considerando que as discussões devem ser específicas para as diferentes habilitações. Mesmo que seja um conteúdo básico para o curso de Letras, certamente um ou outro tema pode ser mais pertinente para um grupo de estudantes ou para uma língua específica, principalmente porque a disciplina de Aquisição da Linguagem apresenta a mesma ementa para as duas habilitações, deixando pouco espaço para discussões sobre aquisição de segunda língua. Obviamente, temos que retomar, neste momento, a discussão da adequação dos conteúdos e da sequenciação das disciplinas a partir da realidade apresentada por nossos alunos, futuros professores da educação básica local.

Conteúdo Programático

Conceituação da Linguística

- 1 Diferença entre língua e linguagem;
- 2 A Linguística como estudo científico;
- 3 A relação da Linguística com outras ciências.

Breve História da Linguística

- 2.1. A origem dos estudos linguísticos desde a Idade Antiga à fase contemporânea.

Doutrina saussuriana

- 1 Objeto da Linguística;
- 2 Língua X Fala;
- 3 Natureza do signo linguístico;
- 4 Mutabilidade e imutabilidade;
- 5 Sincronia x diacronia;
- 6 O valor linguístico;
- 7 Sintagma x Paradigma

Escolas estruturalistas

- 1 Escola de Genebra: Charles Bally;
- 2 Escola de Praga: Jakobson, Troubetzkoy;
- 3 Escola de Paris: Martinet;
- 4 Escola de Copenhague: Hjelmslev.

Escola gerativista de Chomsky

- 5.1. Noções de competência x *performance*;
- 5.2. Gramaticalidade x agramaticalidade;
- 5.3. Componentes da gramática gerativo-transformacional.

Figura 2: Programa da disciplina Teorias e Tendências Linguísticas (SOBRAL, 2015, p. 48).

Mais preocupante ainda é a sugestão do conteúdo programático da disciplina de Teorias e Tendências Linguísticas (figura 2), que me parece limitar as discussões a uma perspectiva muito formalista, uma vez que desconsidera os estudos interacionistas, a partir de Bakhtin. Há uma preocupação em se fazer uma breve historiografia linguística, mas ignoram-se completamente as discussões epilinguísticas e metalinguísticas, seja na perspectiva da História das ideias Linguísticas, proposta por Aurox, seja na perspectiva da Sociolinguística, proposta por Travaglia e Geraldi, desde os anos 1980 ou, mais recentemente, da Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo. Nossa crítica não está, nesse momento, na metodologia adotada pelo professor que se incumbem de ministrar a disciplina, mas na completa ausência de discussões sobre a abordagem sociointeracionista, conforme podemos verificar. E não há como deixar de pontuar que, ao se proceder à seleção do conteúdo da disciplina, há uma ideologia que incluiu e excluiu discussões, e essa ausência pode interferir negativamente na formação de professores crítico-reflexivos, capazes de executar as orientações interacionistas propostas nos documentos oficiais para o ensino de línguas e, conseqüentemente, alinhados com o projeto de educação linguística para a educação básica.

Sobre essas ideologias que fundamentam a construção curricular de um curso, Fagundes (2012, p. 93), professor adjunto da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, afirma que não devemos perder de vista que o PPP, enquanto documento que fundamenta qualquer ação educativa, “pode ser construído ou outorgado, [...] pode ter intencionalidade e a consciência de qual sociedade construir ou apenas ser um elemento prescritivo das ações pedagógicas”. O professor, que ao longo de seus estudos, desenvolveu a ideia de um PPP emancipatório para sua comunidade acadêmica, relata as dificuldades e as superações para a elaboração de um documento que satisfaça, ao mesmo tempo, a intencionalidade da Universidade/Curso e a realidade do local onde está instalada e a intencionalidade de registrar a percepção dos sujeitos desse processo no diálogo que estabelecem com esse PPP. Desses dois olhares surgiram as três fases que constituem o PPP da UFPR – Setor Litoral: conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir (FAGUNDES, 2012, p.115).

Acredito que todo PPP deveria se configurar, como proposto pela UFPR, a partir de três espaços de aprendizagem: (1) os Projetos (20% da carga horária

semanal), conduzidos: (a) por estudantes, “de acordo com seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam” (FAGUNDES, 2012, p. 105), (b) por professores, através de propostas de intervenções docentes na região e (c) pela Universidade, através de projetos e programas institucionais; (2) os Fundamentos Teóricos (60% da carga horária semanal), que se configuram como os saberes necessários para que os projetos possam funcionar efetivamente; e (3) as Interações Culturais e Humanísticas (20% da carga horária semanal), que ocorrem através de encontros interdisciplinares envolvendo os estudantes de todos os cursos da universidade.

O que chama a atenção nessa proposta é a necessidade de colaboração e disponibilidade dos professores envolvidos, a articulação entre os “blocos” linguístico e literário, a proatividade necessária por parte dos estudantes e o caráter de construção permanente do PPP, que torna os sujeitos que dele participam agentes no processo de sua própria formação, pois, ao retornar para a sala de aula, os estudantes trazem questionamentos que talvez não surgissem sem essa experiência, fazendo com que os conteúdos teóricos adquiram uma outra dimensão e significação (FAGUNDES, 2012, p. 193).

Mas houve obstáculos a serem ultrapassados: um grupo de acadêmicos, professores e estudantes, que resistiu ao processo de um PPP emancipatório, manifestavam argumentos quase sempre relacionados ao não engajamento com a metodologia de trabalho (sim, porque dá trabalho mesmo!): “contestam [...] principalmente o que tange à carga horária destinada aos Fundamentos Teórico e Prático, julgando-a insuficiente para aprofundar o conhecimento técnico” de suas áreas específicas. E sobretudo, consideram que os projetos e as interações interdisciplinares são “interessantes, mas desnecessárias para suas formações e exercício de suas profissões” (FAGUNDES, 2012, p. 194). Não há dúvida de que essas duas falas representam posições ideológicas muito claras em relação a um saber pedagógico mais tradicional e centrado no professor como transmissor do saber, que implica uma educação bancária (FREIRE, 2017).

Assim, no que se refere à concepção de língua no nosso PPP, as disciplinas de Morfologia e Sintaxe deixam clara a abordagem estruturalista e essencialmente metalinguística do curso: “estudo dos conceitos, princípios e procedimentos da análise morfológica com aplicação ao estudo do vocábulo português, tendo em vista sua

estrutura, processo de formação e funcionamento” e “análise do período do português: elementos constitutivos, relações, processos de construção e estrutura funcional” (SOBRAL, 2015, p. 59; 63). Que conceito de língua e gramática pode surgir a partir de uma ementa que se funda em frases criadas e análises metalinguísticas descontextualizadas? Se para Antunes (2007, p. 22), “a língua é mais que a identificação de classes ou sentenças, a língua mostra de onde viemos, a qual local pertencemos, a língua nos identifica”, é necessário que a realidade de nossos estudantes, futuros professores de línguas, seja levada em consideração. Não se trata de um apagamento daquilo que nos identifica como indivíduos para a reprodução maciça de uma norma considerada aceita por um grupo em particular, mas da formação de professores conhecedores da maior quantidade de variação possível. Só assim podemos falar em educação linguística e ultrapassar uma visão formalista da linguagem. Isso justifica que não pregamos, irresponsavelmente, o fim de metalinguagem na formação dos professores de línguas no curso de Letras da UEVA, mas

devemos, sim, denunciar e combater [...] as atividades que vou chamar aqui, com a máxima ironia possível, de **matalinguísticas**, isto é, aqueles exercícios em que se *mata* o que a linguagem tem de mais importante, que é a ativação da inteligência gramatical intuitiva que todo e qualquer falante possui. São as arcaicas tarefas de reconhecimento e classificação mecânica de classes [...] e/ou funções de palavras em frases inventadas, fora de qualquer *texto*, *cotexto* e *contexto* autênticos de interação sociocomunicativas, artificialmente produzidas para que nelas apareçam os elementos que o “ponto de gramática” descreveu para prescrever (BAGNO, 2015, p. 228, grifos do autor.).

Acredito que a questão sociocultural permeia todo fenômeno linguístico – esta tese demonstra minha posição como pesquisador desde sua introdução até os procedimentos de análise linguística. Essa visão não anula a necessidade de professores de línguas serem *bons conhecedores* da língua, de suas teorias e de seu funcionamento. O que chamo atenção é para o que isso significa: não ser capaz de reconhecer a dinamicidade e a diversidade linguísticas, que implica numa posição retrógrada, opressora e nada democrática, sustentada, por exemplo, através de argumentos como os colocados pelo grupo de acadêmicos contrários à proposta do PPP da UFPR, na página anterior.

Foi possível identificar, no texto do PPP, um campo temático que associa a concepção de língua a questões econômicas e culturais. Percebo um apelo à questão

cultural tanto na Habilitação em Língua Portuguesa, que afirma ser “a língua materna o maior recurso que o homem herda para se desenvolver como ser que pensa, que reflete, critica e estabelece sua identidade e a sua cultura”, quanto na Habitação em Língua Inglesa, pois é justificada “pela difusão atual desta língua na comunicação intercultural e internacional” (SOBRAL, 2015, p. 8).

O último campo temático me fez pensar qual o papel do curso de Letras na atualidade e quais práticas (e o que as fundamentam) são desenvolvidas no curso de formação de professores de línguas. É inegável que muitos professores formadores, não por falta de conhecimento ou competência, ainda estão presos a uma perspectiva tradicional, que ignora – por escolha ou por falta de atualizações – a realidade do ensino de línguas na educação básica brasileira. Isso nos leva de volta ao que se entende por bom conhecedor da língua, o que, para alguns professores, ainda significa conhecer apenas a norma padrão da língua de prestígio e como esta se estrutura morfossintaticamente, trazendo para sua prática docente valores que associam a formação do professor de línguas ao estudo de retórica e de estilística medievais. Essas práticas, denunciadas por Antunes (2013), diferenciam os professauros³² dos professores preocupados com questões mais atuais.

Os próximos ideologemas (campo temático 4) associam a língua à identidade, cultura e relações sociais em geral. Inicio a discussão considerando que se trata de uma universidade no interior do estado do Ceará, cujos acadêmicos, na sua grande maioria, são oriundos de municípios pequenos e com acessos limitados à tecnologia, a práticas letradas e a outras culturas. O perfil dos estudantes, conforme o PPP constitui-se de

peessoas ainda solteiras e sem filhos, [com] quatro ou mais irmãos e resid[indo] com os pais [...], cuja renda alcança até R\$ 1.395,00 [...]. A escolaridade dos pais é de Ensino Fundamental. O público [...] faz uso regular de transporte coletivo [...] não possui situação profissional definida[,] procede[ndo] do sistema regular da escola pública (SOBRAL, 2015, p. 20).

³² Aqueles, por exemplo, que questionam a um aluno, de seu trabalho sobre novas metodologias (intersemióticas) para o ensino de literatura, ou os estudos de representação social, norteados pela gramática sistêmico-funcional (ou qualquer outra abordagem) são estudos relevantes para o curso de Letras. Podemos concluir que, definitivamente, podem não ser relevantes ao curso de Letras como esse está configurado, no momento. Celso Antunes (2013, p. 9-10) explica que tais professauros se caracterizam “pela dificuldade em incorporar o novo, pela exasperação com que seguram a tradição de não mudar [e] pela raiva que guardam dos que sempre estão aprendendo”. Esta última característica acaba por desmotivar muitos professores que não encontram em seus colegiados e departamentos, um ambiente propício ao diálogo e à experimentação.

CAMPO TEMÁTICO 4	IDEOLOGEMAS
A língua desempenha um papel significativo econômica e culturalmente no Curso de Letras da UEVA.	“A Habilitação em Língua Portuguesa é de fundamental importância em razão de ser <u>a língua materna o maior recurso que o homem herda para se desenvolver como ser que pensa, que reflete, critica e estabelece sua identidade e a sua cultura</u>” (p. 8) “A Habilitação em Língua Inglesa [...] justifica-se por atender a uma demanda de mercado cada vez mais crescente, em razão da <u>criação de um grande número de empresas educacionais que oferecem cursos de Inglês, além dos segmentos do Estado, que necessitam de profissionais aptos no manejo da língua inglesa para trabalhar na rede hoteleira, na indústria, na tradução de documentos oficiais, ou como intérpretes [...], ou como já foi dito para atender às necessidades de professores de língua inglesa na rede de ensino básica</u>” (p. 8) “A Habilitação em Língua Inglesa ainda se justifica pela <u>difusão atual desta língua na comunicação intercultural e internacional</u>” (p. 8)

Quadro 4: Campo temático da realidade social compartilhada.

Assumir o posicionamento proposto não significa abandonar uma variante em detrimento da outra. Pelo contrário, significa pensar a pluralidade linguística e desenvolver estratégias para que o ensino de línguas possa significar ganhos e conquistas para os graduandos em Letras – e não perdas, frustrações e fracassos, principalmente porque toda profissionalização deve ser uma possibilidade de ascensão social e financeira. Dessa forma, conhecer uma LE (ou a norma padrão da língua materna) não deve significar ignorar sua cultura e sua comunidade linguística, mas ampliar as possibilidades de existência em outras comunidades linguísticas, inclusive no que se refere à colocação no mercado de trabalho,

em razão da criação de um grande número de empresas educacionais que oferecem cursos de Inglês, além dos segmentos do Estado, que necessitam de profissionais aptos no manejo da língua inglesa para trabalhar na rede hoteleira, na indústria, *na tradução de documentos oficiais, ou como intérpretes [...], ou como já foi dito para atender às necessidades de professores de língua inglesa na rede de ensino básica*” (SOBRAL, 2015, p. 8, grifos nossos.).

No que diz respeito às possibilidades profissionais do egresso do Curso de Letras, nosso PPP parece não estar inteiramente coerente com a proposta da Universidade, pois a demanda essencial da região é a formação de professores da educação básica (aliás, a aprovação nos últimos concursos foi de professores oriundos ou formados em outras instituições que não a UEVA). O mercado de tradutor juramentado é praticamente inexistente na região, inclusive, dentro da Universidade, a tradução de documentos é realizada por professores de inglês do Curso de Letras.

Entretanto, podemos manter o termo tradução e atribuir-lhe a dimensão proposta por Kramsch (2012, p. 184), de transferência intercultural de significados, ou seja, a variante linguística que os professores em formação trazem à universidade os identifica como indivíduos, gerando sentimentos de pertencimento ou rejeição. Cabe aos professores a tarefa de apresentar-lhes essas formas, bem como a forma padrão, explicitando os diferentes contextos, as diversas experiências de vida que cada falante traz. A partir desse confronto, devem surgir novas estratégias metodológicas para o ensino de línguas.

A compreensão de que esta proposta requer uma visão mais aberta para as questões linguísticas, e que esta amplitude pode gerar conflitos nas ideologias já cristalizadas (ou naturalizadas), é a justificativa para a necessidade da discussão de Políticas Educacionais nos cursos de Letras. Não apenas em disciplinas, mas em grupos de trabalho (GTs), em reuniões pedagógicas, e em pesquisas e atividades de extensão.

Tentei mostrar que existem diferenças linguístico-culturais entre professores e estudantes de um mesmo curso de Letras, e que estas refletem classes sociais distintas, momentos históricos diferentes e histórias de vida específicas, o que Kramsch (2009) entende como pluralidade linguística, social e cultural. Assim, por um lado, percebe-se uma pluralidade ideológica nos documentos que regem as atividades pedagógicas do curso, deixando clara a impossibilidade de um purismo epistemológico. Por outro lado, devemos considerar que nem os professores de língua portuguesa nem os de língua estrangeira deveriam imaginar que seus alunos compartilham uma única variedade da língua portuguesa falada no Brasil, ou seja, que é monolíngue nessa língua, ou tem exatamente o mesmo nível de conhecimento da/ou interesse pela língua estrangeira que estuda/se propõe estudar. Para Silva (2011, p. 38),

atualmente, o maior desafio para os formadores de professores é a implementação de programas voltados para a formação de um profissional que desenvolva sua criticidade frente à sua prática, dentro do contexto histórico-social que atua (grifos nossos).

Ignorar esse desafio, ou apoiar-se numa abordagem tradicionalista (entendamos tradicional, no caso, como referente a uma abordagem que não considera as variedades linguísticas – inclusive no processo de letramento, durante a

formação docente) torna o processo de aprendizagem de línguas inviável e, consequentemente, anula qualquer possibilidade de formar profissionais multilíngues (KRAMSCH, 2012, p. 182), necessários numa época em que tempo, espaço e armazenamento de informações exigem outra compreensão, que não a do início da segunda metade do século XX.

Concordo que o processo de globalização é um divisor de águas para se repensar a educação linguística (MOITA LOPES, 2008), uma vez que a mudança não alcança apenas as formas de comunicação, mas a própria realidade, o que nos convida a defender uma educação linguística plural, o que não significa deixar de ensinar gramática, mas contextualizar as formas gramaticais em suas dimensões social e cultural.

Em síntese, o que propus nesse capítulo foi mostrar saberes e crenças dos professores formadores do curso de Letras da UEVA e como estes se manifestam em políticas linguísticas e educacionais, através do Projeto Político Pedagógico, a fim de conhecermos o *locus* formativo dos colaboradores desse estudo. Os próximos capítulos vão apresentar, respectivamente, a teoria que fundamenta a análise linguística desta pesquisa e a análise dos dados, que nos trará de volta às discussões apresentadas até o momento.

3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ADC) E O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Sem rupturas, sem impropriedade não há conhecimento que aspire a ser algo mais do que uma repetição ordenadora.

(Theodor Adorno, 2014)

Se toda leitura de uma obra é, ao mesmo tempo, singular e social, implicando juízos de valor, é necessário que uma análise linguística ultrapasse o nível puramente estrutural (palavras e orações) dos dados apresentados e leve aos sentidos enunciativos (comunicativos) desses discursos. As sessões exploratórias e os questionamentos realizados durante a coleta de dados permitiram que as repetições produzidas pelos colaboradores constituíssem textos analisáveis para os fins delimitados neste estudo. Ou seja, esta pesquisa traz à tona a voz daqueles que necessitam de uma formação docente que se alinhe com o projeto de educação linguística preconizado e com as demandas do século XXI e seja capaz de executar melhor as orientações propostas pelos documentos que direcionam o ensino de língua na educação básica: os estudantes de Letras da UEVA. Sem isso, seria, talvez, mais uma tese a se colocar ao lado de tantas outras, sem voltar-se ao local da pesquisa, com a intenção de alertar, provocar, propor mudanças, ou, simplesmente, nas palavras do pensador russo, responder inquietações.

O campo da análise crítica do discurso, doravante ADC, entende a prática discursiva como uma prática social, onde relações de poder são exercidas e acionadas, configurando um local de luta pelo poder. Como nenhum discurso é neutro, aponto para a necessidade de uma educação linguística que se preocupe com a formação de professores de línguas crítico-reflexivos desde sua formação inicial, desenvolvendo um processo de emancipação discursiva, no sentido de desafiar, questionar, romper e transformar as ordens de discursos estabelecidas, garantindo aos grupos oprimidos (licenciandos) um local de confronto com os grupos dominantes (professores formadores e currículos).

Segundo Ruth Wodak (2003, p. 19), este período pós-moderno e de identidades fragmentadas exige das ciências uma metodologia multidisciplinar, como, por exemplo, a ADC, que dê conta de “investigar, de forma crítica, a

desigualdade social tal como vem expressa, sinalizada, constituída, legitimada, etc., pelos usos da linguagem”. Como a autora considera o discurso um fenômeno legitimado por ideologias de um grupo dominante, que convenciona e naturaliza os efeitos de poder em suas produções de sentido, três operações básicas são necessárias para a análise crítica do discurso: (1) criticar constantemente os textos produzidos, objetivando identificar incoerências, contradições e paradoxos nas suas estruturas internas; (2) transcender a estrutura interna do texto, revelando seus contextos para situar as estruturas comunicativas ou interativas do acontecimento discursivo; e (3) contribuir para a melhoria da comunicação, transformando a realidade a seu redor.

Optar pela análise do discurso de um grupo específico para representar o perfil desta comunidade não implica falta de sistematização ou de princípios norteadores, nem objetiva estabelecer a organização de regras e princípios universais. Assim, como o trabalho de Sabota Silva (2008), apresentado no segundo capítulo (cf. seção 2.2), os dados aqui encontrados não forneceram generalizações ou universalidades, mas propuseram representações das particularidades de um grupo de professores em formação, em um determinado momento, em uma determinada instituição superior, o que garante o lugar de fala do pesquisador (no momento de elaboração e apresentação deste texto) e dos colaboradores da pesquisa (curso de Letras da UEVA, em 2017).

Se a natureza social do discurso é dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que a língua constitui a realidade social, ela reflete essa realidade, concordo com Halliday e Matthiessen (2004), quando afirmam que a língua não é um sistema autônomo (como entendida pelos formalistas, por exemplo), mas um fenômeno que deve ser pensado a partir de seus contextos de cultura (ambiente para o conjunto total das opções de uma determinada língua) e de situação (ambiente imediato de qualquer seleção particular efetuada dentro dessas opções). Sua materialização se dá através de textos realizados por escolhas lexicogramaticais que refletem um conjunto de possibilidades, ou seja, escolhas e rejeições no sistema linguístico. Daí resulta a importância de se entender o sentido de gramática em sua teoria. Os autores estabelecem a distinção entre os termos *grammar* e *grammatics*: enquanto o primeiro relaciona-se a um dos estratos, a lexicogramática, que, junto da semântica e da fonologia, compõe a língua, o segundo se refere à teoria gramatical adotada para

interpretar os fenômenos linguísticos realizados pela gramática (*grammar*). Trata-se de “uma relação proporcional simples, a teoria gramatical (*grammatics*) está para a gramática (*grammar*) assim como a teoria linguística (*linguistics*) está para a língua (*language*).

Dessa forma, todo texto é uma unidade de língua em uso, ou seja, uma unidade linguística que está realizando alguma tarefa (função) em um contexto definido em oposição a palavras ou sentenças isoladas. Nessa perspectiva, gramática não se trata, portanto, de elementos linguísticos analisados apenas por sua organização na oração, mas no sentido de uma explicação para a estrutura a partir do uso e para todos os fenômenos linguísticos que servem às diversas demandas dos seus usuários (a ampliação do funcionalismo proposta por Halliday). A GSF entende que toda prática comunicativa expressa, simultaneamente, três metafunções: ideacional ou representacional, interpessoal e textual, conforme a ilustração abaixo:

	But	George	in Switzerland	they	give	you	a cognac
Metafunção Interpessoal Sistema de Modo	Adjunto: Conjunção	Adjunto: Vocativo	Adjunto: Circunstância	Sujeito	Finito	Predicador	Complemento
	Resí...			Modo		...duo	
Metafunção Repres//deacional Sistema de Transitividade			Circunstancial: localização: lugar	Participante: Ator	Processo: Material	Participante: Beneficiário (Recebedor)	Participante: Meta
Metafunção Textual Sistema de Tema	Textual	Interpessoal	Tópico	Rema			
	Tema						

Figura 3: Análise metafuncional de uma oração, através da GSF (adaptado de EGGINS, 2004).

A metafunção ideacional traduz a forma como manifestamos nossa experiência no/do mundo através da linguagem, pois sempre estamos falando sobre alguma coisa ou alguém fazendo algo. A metafunção interpessoal corresponde à interação entre os indivíduos nas relações sociais e as atitudes na/pela linguagem e

a metafunção textual estabelece a organização do dizer como mensagem, ou seja, a estruturação do discurso na forma de textos coerentes e coesos.

Essas metafunções não atuam isoladamente, só são separadas didaticamente, para fins de estudo (no caso desta tese, só me interessa parte da metafunção ideacional: a transitividade verbal). Este recorte permite analisar a coesão superficial (constituintes linguísticos), sem perder de vista a representação de mundo através das escolhas lexicogramaticais, pois o sistema de transitividade mostra como a linguagem constrói visões de mundo através de conjunto de acontecimentos (Processos), envolvendo entidades (Participantes) e um pano de fundo (opcional) de detalhes de tempo, modo, lugar, etc (Circunstâncias). Assim, os Processos, Participantes e Circunstâncias são constituídos nas orações, respectivamente, pelos grupos verbais (que representam a ação), nominais (que iniciam a ação e são afetados por ela) e adverbiais (que adicionam informação ao processo e são opcionais).

Como me interessa perceber como a consciência linguística dos professores em formação se manifesta a partir de posicionamentos críticos e reflexivos em relação aos diversos saberes desenvolvidos no curso de Letras da UEVA, centrarei a análise nos grupos verbais (Processos), que estão divididos em três grandes categorias, a saber: o Processo Material (MA), o Processo Mental (ME) e o Processo Relacional (RE), intercalados por processos subcategorizados: o Processo Comportamental (CO), que se localiza entre o Material e Mental, o Processo Verbal (VE), que se localiza entre o Mental e Relacional, e o Processo Existencial (EX), que se localiza entre Relacional e Material (HALLIDAY 1994), conforme explicita a figura 4.

Dependendo da construção oracional, cada um dos processos apresenta participantes específicos, o que permite que entendamos a construção dos sentidos de maneira muito mais ampla do que a descrição das gramáticas formalistas (sujeito e predicado ou sintagmas). Por exemplo, nas orações (a) João gosta de Maria e (b) João casa com Maria, dizer que temos sujeito e predicado ou sintagmas nominais e verbais como constituintes, não elucida que em (a) existe um Processo Mental, onde o Experienciador (João) sente algo por alguém que dá continuidade ao processo e que em (b), há um Processo Material, pois a ação não está mais na dimensão do imaginário do seu iniciador (João), mas estabelece uma ação no mundo, que, inclusive, envolve outras pessoas, no caso, casar-se com Maria.



Figura 4: Os tipos de processos (HALLIDAY, 1994, p. 108).

O Processo Material (*fazer, acontecer*) realiza acontecimentos ou ações no mundo, onde entidades (Ator) fazem algo para alguém (Meta) ou fazem acontecer algo, como no exemplo abaixo³³:

(1) José	comprou	Um livro.
Ator	P:Mat	Meta

Quadro 5: Processo Material com Ator e Meta (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Segundo Halliday e Mathiessen (2004), o PMat pode, ainda, apresentar outros dois participantes: o Escopo, responsável pela significação do grupo verbal e que se diferencia da Meta por ser uma continuação do Processo e o Beneficiário, que se divide em Recebedor (quem recebe algo) e Cliente (para quem os serviços são feitos).

(2) José	apresentou	A tese	para a banca.
Ator	PMat	Meta	Cliente
(3) José	comprou	livros	para seus alunos.
Ator	PMat	Meta	Recebedor
(4) José	pagou	o preço	pelas escolhas iniciais.
Ator	PMat	Escopo	Circunstância

Quadro 6: Processo Material com outros Participantes (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

³³ Todos os exemplos foram elaborados pelo autor deste estudo.

O Processo Mental é uma forma de representação do mundo interior. É uma forma de expressarmos o sentir, o desejar, o ver, o pensar, o refletir. Halliday e Matthiessen (2004) dizem que este Processo pode expressar: emoção (José *chorou* no enterro de seu pai), cognição (José *recorda* da primeira decepção na UFPB), percepção (Os orientadores *constataram* inadequações no trabalho) e desejo (Quero *terminar* esta tese até junho). Nesse processo, há um Experienciador (aquele que sente, percebe, deseja) e o Fenômeno (aquilo que é experienciado).

(5) Os avaliadores	gostaram	do texto.
<i>Experienciador</i>	<i>P:Men: Emotivo</i>	<i>Fenômeno</i>

Quadro 7: Processo Mental (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Como vimos nas orações (a) e (b), acima, o refinamento dos Processos, a partir das escolhas lexicogramaticais feita pelo falante, é uma das inovações feitas pelo sistema de transitividade que não ocorre em outro sistema de análise gramatical. Por exemplo, nas orações (c) Alguém *perdeu* as chaves e (d) Alguém *perdeu* a cabeça, o verbo ‘perder’ no sentido de ‘ficar sem a posse’ e ‘ficar sem o domínio’, para uma análise estruturalista, será apenas um verbo transitivo direto. Já para a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), este processo pode ser Material ou Mental, dependendo da relação com os participantes, conforme os exemplos abaixo:

(6) Alguém	perdeu	as chaves.
<i>Ator</i>	<i>P:Mat</i>	<i>Meta</i>
(7) Alguém	perdeu	a cabeça.
<i>Experienciador</i>	<i>P:Men: Emotivo</i>	<i>Fenômeno</i>

Quadro 8: Análise estrutural a partir das escolhas lexicogramaticais.

Esse nível de refinamento é o que tomo como base para argumentar os outros dois temas propostos pela linguística de texto: a coerência conceitual (semântica) e o sistema de pressuposições (pragmática) das enunciações analisadas.

Continuando com a apresentação dos Processos, o Relacional realiza o *ser*, *estar* e *pertencer* no mundo, caracterizando, identificando ou atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias, e por isso divide-se em três tipos: Intensivo, Circunstancial e Possessivo, apresentando-se de duas maneiras distintas: de forma atributiva ou identificativa. Como podemos notar nos exemplos a seguir, a propriedade de reversibilidade (sintática e/ou semântica) é que diferencia o Processo Relacional identificativo do atributivo. Em ambos, há uma dependência das escolhas lexicogramaticais.

Atributivas	(8) A comida	ficou	uma delícia.
	<i>Portador</i>	<i>P:Rel atrib: intensivo</i>	<i>Atributo</i>
	(9) O livro	está	em cima da mesa.
	<i>Portador</i>	<i>P:Rel atrib: circunstancial</i>	<i>Atributo circunstancial</i>
	(10) Este trabalho	envolve	a GSF.
	<i>Possuidor</i>	<i>P:Rel atrib: possessivo</i>	<i>Possuído</i>
Identificativas	(11) José	é	o filho mais baixo.
	<i>Identificado</i>	<i>P:Rel ident: intensivo</i>	<i>Identificador</i>
	(12) A apresentação	demorou	mais do que o esperado.
	<i>Identificado</i>	<i>P:Rel ident: circunstancial</i>	<i>Identificador circunst.</i>
	(13) O problema	foi	a injustiça cometida.
	<i>Identificado</i>	<i>P:Rel ident: possessivo</i>	<i>Identificador</i>

Quadro 9: Tipos de Processo Relacional (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O Processo Verbal, localizado entre os Processos Mental e Relacional, é responsável pelas realizações do dizer no mundo e seus Participantes são o Dizente (pode ser um humano ou um ser inanimado); o Receptor (a quem a mensagem é destinada); e a Verbiagem (a mensagem de fato). Podem, segundo Halliday e Mathiessen (2004), ainda, apresentar um Alvo (a entidade atingida pelo processo), o que implica que o dizente age verbalmente sobre outro participante e uma Citação (uma oração projetada reproduzindo a fala original).

(14) O orientando	disse	à orientadora	sua opinião.
<i>Dizente</i>	<i>P:Ver</i>	<i>Receptor</i>	<i>Verbiagem</i>
(15) Pilar e Marcos	advertiram	seu orientando	pela desatenção.
<i>Dizente</i>	<i>P:Ver</i>	<i>Alvo</i>	<i>Circunstância</i>
(16) "Parabéns pelo sucesso do texto"		<i>disseram</i>	os orientadores.
<i>Citação</i>		<i>PV</i>	<i>Dizente</i>

Quadro 10: Processo Verbal e seus Participantes (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Tanto o Processo Verbal quanto o Mental podem apresentar orações projetadas (compreendidas como orações subordinadas nos estudos estruturais), que têm sua análise mais detalhada na função lógica da metafunção ideacional. Nesse estudo, utilizo um recorte para a função experiencial, quando as orações projetadas aparecerem, irei identificá-las apenas como um Processo a mais para analisar, sem entrar no refinamento dos processos:

(17) José	gostou	de ter finalizado as análises.
<i>Experienciador</i>	<i>P:Men: Emotivo</i>	<i>O₂ = Fenômeno (oração projetada)</i>
(18) A banca	disse	que o trabalho estava muito bom.
<i>Dizente</i>	<i>P:Verbal</i>	<i>O₂ = Verbiagem (oração projetada)</i>

Quadro 11: Orações projetadas (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O Processo Comportamental realiza uma manifestação exterior de nosso (in)consciente, ou ainda estados fisiológicos. Como se localiza entre os Processos Material e Mental é uma classe que exige certa atenção na análise. Seus participantes são o Comportante (aquele que realiza a ação), o Fenômeno (que dá continuidade ao processo) e, em alguns casos, o Comportamento (que, assim como o Escopo para o Processo Material, age como uma extensão do Processo Comportamental).

(19) José	inclinou-se	na cadeira	confortavelmente.
<i>Comportante</i>	<i>P:Comp</i>	<i>Fenômeno</i>	<i>Circunstância</i>
(20) O orientando	deu	um suspiro de alívio.	
<i>Comportante</i>	<i>P:Comp</i>	<i>Comportamento</i>	

Quadro 12: Processo Comportamental (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Por fim, o Processo Existencial, localizado entre o Processo Relacional e o Processo Material, realiza a existência dos seres no mundo e seu único participante obrigatório é o Existente. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), esse processo é menos frequente nos discursos do que os outros cinco, desempenhando um papel de extrema importância sobretudo nos discursos literários. Outra característica desse Processo é a maior ocorrência de circunstâncias do que em outros tipos de Processo.

(21) Havia	muitas dúvidas		no início do trabalho.
<i>P:Exist</i>	<i>Existente</i>		<i>Circunstância (tempo)</i>
(22) Houve	empenho do orientando		segundo os orientadores.
<i>P:Exist</i>	<i>Existente</i>		<i>Circunstância (fonte)</i>
(23) Às vezes	pode haver	erro	na escolha dos convidados.
<i>Circunst. (frequência)</i>	<i>P:Exist</i>	<i>Existente</i>	<i>Circunstância (causa)</i>

Quadro 13: Orações projetadas (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os exemplos acima permitem entender que a análise linguística que utiliza o sistema de transitividade da GSF deve iniciar do Processo e expandir para os demais elementos lexicogramaticais. A figura a seguir elucida a análise da construção linguística através do sistema de transitividade e justifica minha escolha para identificar como os estudantes do curso de Letras da UEVA representam seus conhecimentos sobre língua e gramática e como isso pode refletir em *consciência linguística* como um saber profissional (que deve estar) em (constante) desenvolvimento desde a formação inicial, a fim de torná-los professores de línguas crítico-reflexivos para atuar na educação básica.



Figura 5: Elementos centrais e periféricos da estrutura experiencial (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Por fim, finalizo este capítulo teórico defendendo que optar por uma análise interpretativista, que lide “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 271) se mostra coerente com as discussões teóricas defendidas nos capítulos anteriores e a torna “ric[a] em dados descritivos, [...] focaliza[ndo] a realidade de forma complexa e contextualizada” (MENGA, 1986 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 271), pois enquanto pesquisador do meu próprio local de atuação profissional e leitor dos textos produzidos pelos colaboradores, não há como dissociá-los de outros textos produzidos em outras aulas, em conversas com outros professores e conversas com os próprios colaboradores e com outros estudantes do curso.

Esse posicionamento, acadêmico e político, critica os modelos tradicionais de ensino de línguas, que veem no uso da língua apenas a realização de tarefas a partir do conhecimento de sua estrutura idealizada, apontando para a necessidade de olhar, nas atividades propostas em sala de aula, para o papel da língua na expressão, constituição e reprodução de identidades dos futuros professores de línguas formados no curso de Letras da UEVA.

4. PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS DA UEVA: A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA COMO SABER PROFISSIONALIZANTE

A ênfase nos estudos das práticas discursivas e da interação professor-aluno, situados no próprio contexto da aula, torna irrelevantes, ou caducas, as preocupações relativas às qualidades de modelos de descrição, pois, observando-se a sala de aula e os processos discursivos aí envolvidos, não há como ignorar que, nesse contexto, professor e alunos produzem, conjuntamente, conhecimentos que não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico descritivo.

(Angela Kleiman, 2001)

Como apontado na página 82, um professor que seja um bom conhecedor da língua que ensina implica ser capaz de desenvolver uma postura crítico-reflexiva desde a formação inicial. As práticas de formação dessa consciência linguística devem incluir a compreensão do meio em que os licenciandos estão inseridos. Ou seja, os futuros professores devem perceber o que está ocorrendo dentro das próprias disciplinas, perceber como suas atitudes impactam em sua aprendizagem e reconhecer-se (ou não) como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em formação docente, podemos entender que protagonismo (SCHÖN, 2000, p. 88) implica uma prática pedagógica apta a mobilizar os conhecimentos do professor em formação para a "reflexão crítica na e sobre a ação" do aprender e do ensinar uma língua. Por exemplo,

se perguntássemos a qualquer professor [...] por que se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções [...] Esse projeto, que poderia ser chamado de 'boa expressão como subproduto da gramaticalização', é problemático. Primeiro, porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar de uma opção consciente; segundo, porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (ILARI, 1997, p. 54-55).

Para Ilari (1997), a não garantia de opções conscientes e incapacidade de abstrações na área da linguagem não atinge apenas os alunos da educação básica, mas também aqueles que ingressam em cursos de Letras e, inclusive, alguns que se tornam professores formadores. Assim, falar de professores conscientes implica combater "uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças" (DAMASCENO, 1987, p. 45), estabelecendo um equilíbrio entre essas duas dimensões através de uma crítica e de reflexões constantes acerca de seu objeto de estudo, aprendizes e contextos de aprendizagem. Sobre práticas docentes *vazias*, Oliveira (2015, p. 20) denomina professores *bookish*, aqueles que "quinze minutos antes da aula, desesperadamente lê[em] a unidade do livro didático que será o foco naquele dia para, pelo menos, terem uma ideia mínima do que vão fazer [...] em sala", sem nenhum planejamento prévio de suas aulas. A ironia dessa denominação está no fato de que o adjetivo *bookish* significa acadêmico, inteligente, esperto, intelectual, mas aqui está empregado no sentido oposto (desinteressado, displicente, não comprometido), que pode ser, inclusive, uma referência aos 'professauros' de Celso Antunes (2013).

A citação acima para apresentar a ideia de criticidade e reflexão na formação docente considera questões ideológicas no ensino de línguas. Ao se posicionar sobre o ensino de língua estrangeira, Oliveira (2014, p. 209) defende que "o ensino de inglês exige o domínio da língua [...], mas vai muito além disso" e que é necessário "que se destrua de vez o mito do falante nativo [...], seja lá o que isso signifique". Ao questionar muitos de seus estudantes calouros da disciplina de linguística se sabem português, o professor do curso de Letras da UFBA tem como resposta quase absoluta que não sabem; o que se confirma quando "inconscientemente, eles respondem com base em uma igualdade de duas coisas que são completamente diferentes: saber a língua portuguesa e dominar a gramática normativa" (OLIVEIRA, 2010, p. 39). Mediante essas duas realidades, o professor propõe questões teóricas básicas, das quais as três primeiras serão discutidas nas subseções a seguir: (1) *o que é ensinar e aprender*; (2) *o que é língua*; (3) *o que é norma padrão*, (4) *o que é falante nativo*; (5) *o que é ser proficiente*; (6) *por que brasileiros estudam inglês (e para que ensinar português a brasileiros)*; (7) *o que é método?*

Entendo que professores crítico-reflexivos são aqueles que, por meio de suas práticas, se conscientizam e se posicionam, estão abertos a novas experiências e

desafios e buscam transformar não apenas suas ações, mas o ambiente educacional em que estão inseridos. A seguir, proponho uma interpretação do posicionamento crítico-reflexivo dos professores em formação no curso de Letras da UEVA, a partir de discursos que se relacionam com os ideologemas identificados no PPP do curso, a saber: (1) como as concepções de língua e linguagem influenciam nas práticas educativas do curso (campo temático 1); (2) o papel econômico da língua no curso no que diz respeito à profissão docente (campo temático 4) e (3) a questão da diversidade linguística no curso e a relação de poder nos papéis discursivos dos docentes e discentes do curso (campos temáticos 2 e 3).

4.1 Compreensão de língua e linguagem e o papel da gramática no ensino

Para entender quais os conceitos de língua e linguagem dos estudantes do curso de Letras, interessava-me saber como os estudantes percebiam o ensino e a aprendizagem da língua no curso. Optei por um questionário aberto³⁴ contendo três perguntas, e aplicado na metade do semestre, a fim de perceber atitudes que pudessem demonstrar a consciência linguística dos colaboradores a partir de posicionamentos críticos e reflexivos representados nos discursos produzidos. Para fins estatísticos, dividimos os colaboradores em dois grupos: Letras Português (grupo A) e Letras Inglês (grupo B). As perguntas foram: (1) Como é estudada a língua no curso de Letras da UEVA?, (2) O que é importante para ensinar uma língua e (3) O que é importante para aprender uma língua? Essas questões se relacionam com as propostas por Oliveira (2010), na página anterior, e remetem aos três primeiros campos temáticos identificados no PPP.

Dos vinte e cinco colaboradores da Língua Portuguesa, dezoito (72%) associaram o estudo da língua materna a manuais e textos avulsos. Se consultarmos o PPP do curso, veremos que não há uma distinção clara entre o que sejam disciplinas de língua e linguística, com exceção de uma disciplina no primeiro semestre chamada de Língua Portuguesa. Quando consultada a bibliografia básica destas disciplinas, as obras parecem optar por abordagens mais metalinguísticas do que o desenvolvimento

³⁴ Todos os fragmentos utilizados estão transcritos (no caso do corpus gravado) e digitalizados conforme informados pelos colaboradores, sem nenhuma alteração em relação à ortografia ou sintaxe da norma padrão.

de atividades práticas de uso da língua. Mais uma vez, não estou argumentando a favor do fim de um ensino sobre a língua, o qual considero essencial para a formação de professores pesquisadores de suas próprias práticas docentes, mas apontando para o fato de que as questões epilinguísticas, necessárias à educação linguística nas escolas de ensino primário e secundário, parecem ser ignoradas.

Como exemplo, trago as bibliografias das disciplinas de Texto e Discurso e Aquisição da Linguagem (figura 6), ambas ofertadas no III semestre. Na primeira, o livro organizado por Nelson da Costa (2005)³⁵, que traz uma variedade de textos produzidos em várias mídias aparece como bibliografia complementar.

Bibliografia: Texto e Discurso

Básica

BRANDÃO, H. **Introdução à Análise do Discurso**. SP: Editora da UNICAMP, 2002.
 KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
 MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Editorial, 2008.

Complementar

COSTA, N. **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. SP: Pontes, 2005.
 KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. SP: Cortez, 2002.

Bibliografia: Aquisição da Linguagem

Básica

DEL RE, Alessandra. **A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
 DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane e MENDONÇA, Marina Célio (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo, Contexto, 2014.
 KAIL, Michèle. **Aquisição da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

Complementar

BALIEIRO, JR, Ari Pedro. "Psicolinguística". In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. pp.171-201.
 DEL RÉ, Alessandra e ROMERO, Márcia (Orgs.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
 MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

Figura 6: Bibliografias de disciplinas do curso de Letras da UEVA (Sobral, 2015).

Essas disciplinas são ofertadas no semestre seguinte à disciplina *Teorias e Tendências Linguísticas* (cf. seção 2.2, p. 79), a qual já identificamos a ausência de discussões sobre a visão sociointeracionista da linguagem. Em ambas, as referências bibliográficas básicas apontam para uma perspectiva de língua menos formalista, o que pode gerar problemas sérios para o desenvolvimento da consciência linguística como saber profissionalizante nos professores em formação, devido à lacuna que se estabelece entre o que o aluno já deve saber ao ser apresentado a novos conteúdos.

³⁵ Esta obra não consta das referências bibliográficas, pois não foi utilizada na pesquisa; apenas é citada na ementa da disciplina que analiso nesse momento.

Se partirmos para os discursos dos colaboradores, percebemos que, na maioria das vezes, o material solicitado pelos professores não chega a ser utilizado na íntegra, ou mesmo em partes, durante a disciplina, o que se justifica pela lacuna criada pelo PPP.

A1-LPM	[...] Alguns professores <i>expõe</i> <VE> o conteúdo <i>fazendo</i> <MA> uso de recursos visuais.
A2-LPM	[...] com xerox de livros. [...] Depois eles <i>passam</i> <MA> atividades, outros <i>passam</i> <MA> seminários, assim no final eles <i>avaliam</i> <ME> através de provas.
A5-LPF	[...] <i>adotam</i> <MA> um livro ou artigo de algum teórico da área, a gente <i>tira</i> <MA> cópia e <i>utiliza</i> <MA> alguns conceitos importantes.
A8-LPF	[...] através de apostilas, mas <i>nem sempre</i> o conteúdo da apostila <i>é trabalhado</i> <MA> todo.
A9-LPF	[...] através de livros ou por capítulos, que sempre quando <i>é adotado</i> <MA> um livro <i>não dar de ver</i> <MA> o livro por completo.
A10-LPM	Principalmente por meio de apostilas que <i>são</i> <RE> pagas por nós, pois a biblioteca <i>carece</i> <EX> de livros. Além disso, através de mídias (áudios, slides, imagens, vídeos, etc).
A11-LPM	<i>Usamos</i> <MA> apostilas e alguns textos aleatórios, além de explicações, trabalhos e provas.
A14-LPM	[...] <i>temos</i> <RE> acesso apenas uma apostila na xerox e a partir dela <i>estudamos</i> <MA> “todo o conteúdo previsto” [...]e depois <i>passamos</i> <MA> por três testes para <i>testarmos</i> <MA> nossos conhecimentos e <i>ganhamos</i> <MA> médias para passar de semestre.
A17-LPF	[...] com apostila na maioria das vezes e que <i>não são</i> <RE> muito utilizadas [...]
A18-LPM	<i>Estudamos</i> <MA> a partir de apostilas, através de artigos e também por indicação de livros e teóricos <i>sugeridos</i> <VE> pelos professores.
A19-LPF	Algumas disciplinas <i>utilizam</i> <MA> material escrito e xerocado, como livros e apostilas, textos para ser lido [...]
A21-LPF	[...] não por meio de livros, mas de apostilas xerocadas que <i>são</i> <RE> enormes, e que <i>não são</i> <RE> realmente estudadas.
A22-LPF	[...] material (na maioria das vezes esse material <i>é utilizado</i> <MA> durante todo o tempo que o professor ensina) e esse material <i>é lido</i> <MA> e o professor <i>discute</i> <MA> esse texto com a gente e por fim <i>fazemos</i> <MA> atividades que as respostas geralmente já <i>estão</i> <RE> dentro do nosso material.
A23-LPM	[...] livros <i>adotados</i> pelos professores, mais slides e referências de outros autores que <i>trazem</i> <MA> contextualizadas em nossa realidade acadêmica.
A24-LPF	[...] em geral <i>usam</i> <MA> apostilas completas ou textos impressos para <i>nortear</i> <ME> o que <i>vai ser tratado</i> <MA> na aula, <i>há</i> <EX> a situação de <i>passarem</i> <MA> exercícios que são pouco compreendidos por nós alunos, as provas geralmente são elaboradas de forma muito complexa [...]

Quadro 14: Material e avaliação no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa)³⁶.

Sobre a discussão do material didático adotado, a categorização dos Processos da GSF nos permite algumas inferências. Para facilitar a leitura, os processos serão identificados pelas seguintes siglas: Processo Material (MA), Processo Mental (ME), Processo Verbal (VE), Processo Relacional (RE), Processo Existencial (EX) e Processo Comportamental (CO). No que se refere à exposição oral dos conteúdos, esta atividade parece ser prioritariamente dos professores, pois, dos

³⁶ Advirto ao leitor que os quadros apresentados trazem uma síntese do *corpus* da pesquisa e a escolha em inseri-los no capítulo é evitar constantes consultas aos anexos, quando os elementos essenciais das discussões podem ser encontrados em um local específico. Isso não isenta as análises pontuais que são desenvolvidas na continuação do texto.

vinte e quatro processos MA identificados, treze têm como agentes da ação o professor ou a disciplina sob sua responsabilidade. E, ainda, assim, demonstrando um não cumprimento com o que é proposto no início da disciplina, como, por exemplo, os professores não chegarem a utilizar o material na íntegra (A8-LPF, A17-LPF) e passarem atividades e provas, através das quais o aluno é testado pela quantidade de informação que consegue absorver (A22-LPF, A14-LPM). Os dois únicos processos VE identificados (A1-LPM e A18-LPM) têm como Dizentes os professores e não os estudantes, que quando realizam atividades, expressas pelos processos MA, estão limitadas a ações expressas como: tirar cópia (A5-LPF), usar apostilas e conceitos com a finalidade de passar nos testes (A2-LPM, A11-LPM). Os dois processos ME identificados (nortear e avaliar) também se relacionam às práticas docentes dos professores formadores e representam ações de controle do que é explanado, a partir de crenças próprias, afinal nortear é determinar um caminho e a avaliação deve levar em conta se o estudante aprendeu esse caminho.

Apenas duas representações apontam para uma possível ruptura nesse modelo: o processo MA discutir (A22-LPF) e trazer outras referências contextualizadas à realidade (A23-LPM). Os poucos processos EX e RE encontrados corroboram com a ideia de que as aulas são, na sua maioria, expositivas e baseadas em saberes já consagrados, dando pouca abertura para a discussão da prática docente desses conteúdos na educação básica ou para a produção de novos saberes a partir dessas experiências. Sobre essa metodologia expositiva, que será largamente apontada pelos colaboradores da pesquisa, queremos deixar claro que nos referimos a aulas que seguem o modelo tradicional, não aberto à participação dos alunos, à dialogicidade e à cooperação entre os participantes. É possível pensar uma aula em que o professor exponha os temas a serem abordados, e que esses sejam previamente selecionados, com exclusão de algumas questões, porém propondo questionamentos e confronto de posições.

Proponho que vejamos o que foi exposto acima, a partir da leitura da ementa e do conteúdo programático da disciplina de Produção de Texto (figura 7), ofertada no IV semestre da habilitação em Língua Portuguesa. Não seria mais coerente que essa disciplina fosse anterior à disciplina de Texto e Discurso (ofertada no V semestre), uma vez que os conhecimentos exigidos em Texto e Discurso são de natureza mais abstrata, envolvendo também os processos de recepção e interpretação, enquanto

essa tem um caráter mais prático, de identificação e aplicação de estratégias de escrita, focando no processo de produção?

Produção de Texto

Ementa

Aplicação dos elementos constitutivos da textualidade: coesão e coerência, tipos de parágrafos, escrituração e estilos de textos, tendo em vista o uso de recursos argumentativos e informativos na produção de textos de naturezas escolar e pragmática.

Conteúdo Programático

I. O texto como unidade estrutural

1. Características de um bom texto como unidade de comunicação: unidade temática e unidade estrutural;
2. Fatores determinantes para a seleção e sequenciamento das ideias de um texto: assunto, destinatário e objetivo;
3. Reconhecimento do padrão organizacional de textos dissertativos, narrativos e descritivos.

II. Usos e funções comunicativas do texto

1. Reconhecimento dos usos e funções comunicativas de textos de diferentes gêneros;
2. O texto e sua linguagem: relação entre função comunicativa e forma de linguagem do texto.

III. O parágrafo como subunidade do texto

1. A estrutura do parágrafo;
2. Formas de ordenação no desenvolvimento do parágrafo.

IV. Os elementos de coesão e coerência ao nível do texto, do parágrafo e da frase

1. Conceituação de coesão e coerência;
2. Reconhecimento dos elementos de coesão ao nível do texto, do parágrafo e da frase;
3. A coerência e o texto.

Figura 7: Ementa e Programa de disciplina do curso de Letras da UEVA (Sobral, 2015).

É certo que essa é uma discussão que vai suscitar questões como: (1) quais disciplinas devem ser anteriores a outras, por questão de pré-requisitos necessários ou pela dificuldade de abstração que os licenciandos em Letras trazem da educação básica, (2) o quanto de historiografia linguística deve ser apreendido pelos licenciandos para iniciarem estudos mais avançados sobre aquisição da linguagem e práticas de letramento, entre outras. Mas, no caso da disciplina acima, a proposta de se estudar “estilos de textos”, parece, nas práticas docentes informadas pelos colaboradores, se restringir àqueles produzidos na norma padrão da língua portuguesa.

Proponho, ainda, retomarmos o capítulo 2, quando levantamos os ideologemas que se relacionam com a questão da proposta de simetria invertida, para vermos que os conflitos não estão apenas na proposta documental do curso (PPP); eles se materializam nas práticas docentes, segundo informam os colaboradores da pesquisa, o que permite elaborar críticas à coerência entre os princípios epistemológicos e pedagógicos do PPP e as práticas docentes dos professores formadores do curso de Letras da UEVA, no que diz respeito à falta de autonomia por parte dos discentes e à opressão nos papéis discursivos dos docentes.

Sem me aprofundar na questão de objetivos, competências e habilidades do planejamento educacional, apresento uma sequência crescente de seis níveis de complexidade que orientam a formulação de qualquer objetivo de aprendizagem, a partir da Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Esta taxonomia fundamenta o posicionamento crítico que propus acima, porque para adquirir uma nova habilidade que esteja em nível imediatamente seguinte, o aprendiz já deve ter conhecimento e domínio da habilidade no nível anterior. Essa concepção de aprendizagem se aproxima à teoria de aprendizagem vygotskyana e dos papéis do professor e dos alunos em sala de aula. Assim, a ementa da disciplina acima, que apresenta um objetivo de metodologia ativa (aplicar), ou seja, espera-se que o aluno produza textos e que a partir desses textos os elementos (meta)linguísticos sejam examinados. No entanto, ao elaborar o programa da disciplina, ou percebemos tópicos puramente metalinguísticos indicados nos títulos principais ou, no máximo uma metodologia passiva nominalizada (reconhecimento), que pressupõe o olhar do aluno e não o seu fazer – onde fica a questão da simetria invertida, por exemplo? Na Taxonomia de Bloom Revisada, reconhecer (dimensão do conhecimento) é anterior à aplicação (dimensão da competência). Para finalizar, o programa propõe a conceituação de coesão e coerência, que se entendermos como processo ativo como o reconhecimento, já está numa dimensão outra, superior à da competência que é a da habilidade, como demonstra a figura abaixo.

Dimensão conhecimento	Dimensão processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Efetivo/factual	Objetivo 1					
Conceitual		Objetivo 2	Objetivo 2			
Procedural					Objetivo 3	
Metacognitivo						
	Conhecimento		Competência		Habilidade	

Figura 8: Processo cognitivo na taxonomia de Bloom³⁷ (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 429).

Assim, não podemos tirar a razão dos estudantes quando eles apresentam algumas queixas. Sobre os materiais que são adotados e apenas expostos/apresentados, sem o devido trabalho em sala de aula, já foram discutidas algumas possibilidades em reuniões de colegiado, sem chegar a uma decisão. Por

³⁷ Não é nossa intenção, neste estudo, discutir a taxonomia de Bloom, inclusive devido ao nosso posicionamento em relação a imperativos, axiomas e taxonomias, apenas trazer o fato de que a revisão de Bloom considera elementos que constituem o que defendo como consciência linguística.

exemplo, a criação/compilação de módulos de ensino, que trariam textos básicos, leituras complementares e suplementares e, também, textos dos próprios docentes, resultado de suas próprias pesquisas. Essa seria uma forma de mesclar conteúdos já consagrados pela academia e inserir novas pesquisas, atualizando constantemente a formação docente. Outra queixa comum se refere aos exercícios solicitados pelos docentes que já estão implícitos nos próprios textos “adotados”, servindo apenas para testar níveis de memorização e obter a nota de aprovação. Em suma, os discursos não informam sobre metodologias ativas, que levem os alunos a desenvolverem saberes, ou que deem espaço às vozes dos alunos; no máximo, há repetição de ideias que, muitas vezes, nem chegam a ser compreendidas por eles.

No que diz respeito aos estudantes de Língua Inglesa, percebemos o mesmo problema em relação ao material didático³⁸ utilizado e a queixa de alguns colaboradores em relação ao (não) uso que os professores fazem do material ou mesmo à inadequação do material para o nível de conhecimento que têm da língua inglesa:

- “Já os professores *esperam* que esses alunos já *saibam* (*compreendam*) a língua inglesa. E talvez isso *seja* o grande problema da UVA querer que os alunos façam as disciplinas como se todos tivessem condições ou apoio para isso, e não que seja erro dos professores exigirem. Mas é algo que não acontece, os alunos não são exatamente preparados para se estudar língua inglesa aqui na UVA” (A8-LIF).

A fala da aluna exige que os materiais sejam pensados (ou mesmo elaborados) para resolver uma carência que os estudantes trazem da educação básica. Há um conflito entre as representações dos processos ME: o desiderativo dos professores (esperar que os alunos saibam/compreendam) não se concretiza porque os processos ME que representam o potencial cognitivo para tal não existe, uma vez que os conceitos básicos não foram, de fato, trabalhados, mas apenas apresentados. Assim, o processo RE concretiza o fracasso nas disciplinas (ser o grande problema). O mesmo é relatado por outro aluno, quando reclama que “não há muitas opções de materiais para ser trabalhado durante o semestre” (A6-LIM). Entendo que essas opções se referem a conteúdos mais significativos para a realidade dos estudantes enquanto acadêmicos e enquanto futuros professores de inglês, e que esses

³⁸ Devo deixar claro que, nos últimos cinco anos, os estudantes passaram por três coleções didáticas distintas: as duas primeiras, de editoras que desenvolvem materiais para o ensino de línguas em cursos livres de idiomas e a atual, com um viés para a utilização do inglês para fins acadêmicos.

conteúdos devem considerar a competência linguística em língua estrangeira que os estudantes demonstram, a fim de que sejam criadas estratégias para suprir os déficits oriundos da educação básica. O problema, novamente recai na consciência linguística que defendo neste trabalho, desta vez voltada aos professores formadores: o quão capacitados, conscientes e comprometidos estão com o processo de aprendizagem (e formação) de seus estudantes?

Negligenciar essa questão pode significar que os estudantes vão passar por dificuldades durante toda a formação de professores de inglês, sendo aprovados ao final de cada semestre apenas por desenvolverem habilidades específicas para responderem os modelos de avaliação propostos (habilidades instrucionais, não linguísticas ou docentes). Isso não vai garantir que, depois de graduados, estejam aptos para se comunicar em inglês ou ensinar o idioma.

A adoção de materiais estrangeiros, que ignoram os contextos socioeducacionais de seus usuários, parece ser uma questão que afeta tanto os cursos de idiomas como muitos cursos de Letras que oferecem uma língua adicional e acabam por sucumbir ao processo de colonização dos países anglófonos no hemisfério sul. Canagarajah (2009 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 99) afirma que

não surpreende que muitos professores nas comunidades periféricas sucumbam às alegações dos centros de que os métodos propagados por meio de seus livros didáticos atraentemente coloridos [...]. Essa dependência de produtos importados tende a minar os estilos alternativos de pensamento, aprendizagem e interação preferidos pelas comunidades locais.

A prática de adoção de manuais ou textos puramente teóricos nos cursos de licenciatura podem ser responsáveis pela manutenção de crenças sobre o ensino de línguas pobre e dicotomizado, que tem, de um lado, a teoria, como atividade do pensar e refletir, responsabilidade dos teóricos consagrados e de alguns poucos docentes universitários confinados aos muros acadêmicos, e do outro, a prática, como atividade do fazer, reproduzir, responsabilidade dos professores da educação básica e de grande maioria dos docentes universitários da atualidade. Essa ideia leva ao distanciamento entre as primeiras experiências docentes e a reflexão sobre as mesmas, desde a formação inicial dos futuros professores de línguas, afastando-os da concepção de língua como fenômeno social e aproximando-a de enfoques essencialmente formalistas. Além disso, há aqueles professores que, de maneira preconceituosa, “usam e ensinam a língua dentro da sala, demonstra[ndo-se]

superior ao que os alunos sabem ou possam aprender” (A16-LIM), o que é relatado como fator de desmotivação para aprender língua(s) e para o curso. Sobre essa questão, não posso deixar de mencionar que a atitude preconceituosa é algo que deve ser combatido – sobretudo – dentro das instituições de ensino. A relação ideologia-preconceito, vista por Bagno (2017, p. 374) como “uma hiperonímia: os diversos preconceitos [...] que imperam no ‘senso comum’ são hipônimos da ideologia dominante”, se materializa na atitude do professor que desconsidera o local de fala dos estudantes por achar que o fato da dificuldade de aprendizagem é fator unicamente cognitivo. Para Bagno, tal crença é um mito que, por sua vez, constitui o preconceito e que revelam ideologias linguísticas.

Os dados abaixo revelam pouca diferença em relação à habilitação em Língua Portuguesa, acrescentando às práticas de exposição oral dos conteúdos a utilização de outros recursos (músicas e vídeos, por exemplo). Alguns colaboradores associaram as metodologias àquelas usadas em cursos de idiomas (A4-LIF e A6-LIM) e outro àquelas utilizadas na educação básica (A14-LIF). Novamente, dos dezesseis processos MA, dez representam ações dos professores (utilizar mal o material) ou da disciplina (o material mudou e o professor não dava conta de repassar todo o conteúdo, as aulas são voltadas para um ensino quase igual ao ensino médio), enquanto seis representam ações dos estudantes vinculadas à utilização passiva do material didático. Apenas um aluno demonstrou um posicionamento diferente, atentando para uma possível necessidade de atividades epilinguísticas em sala de aula, quando se refere às carências do material adotado (A29-LIM).

Os processos RE encontrados ressaltam uma não satisfação com o material utilizado (não é bom/adequado) e/ou com as práticas desenvolvidas (é comum o estudo da gramática e da linguística da língua portuguesa). Os processos ME reafirmam que, alguns professores se limitam (prendem) a utilizar o material em suas aulas (A6-LIM), ignorando as necessidades reais dos estudantes, o que pode causar uma dificuldade de aprendizagem (A29-LIM).

É preciso parar e discutir se o nosso curso de Letras da UEVA, de fato, “*oferec[e]* aos estudantes *disciplinas* de metodologia do ensino *que os preparem para refletir e se posicionarem* acerca das teorias de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2014, p. 98, grifos nossos).

A4-LIF	[...] como o estudo realizado em qualquer cursinho de línguas estrangeiras, em todo semestre <i>tem</i> <EX> um material a <i>ser estudado</i> <MA> em sala com as quatro habilidades e provas, um pouco bagunçado. Bom o material <i>foi mudado</i> <MA>, e talvez esse que agora <i>estamos usando</i> <MA> é <RE> mais voltado para o acadêmico.
A6-LIM	[...] Quanto ao material, <i>é usado</i> <MA>, mas alguns professores se <i>prendem</i> <ME> muito a gramática, outros mais a textos, [...] <i>não há</i> <EX> muita diferença quanto ao conteúdo trabalhado nos cursos de idiomas,
A9-LIF	Na língua inglesa I o material <i>era</i> <RE> diferente, mais compreensível; língua inglesa IV o material parece que <i>mudou</i> <MA> repentinamente e o(a) professor(a) <i>não dava conta de repassar</i> <MA> o que a apostila pedia.
A10-LIF	[...] na maioria das matérias se <i>aplica</i> <MA> o estudo com base em apostilas, em outros se <i>faz</i> <MA> com base em livros literários. Por também se <i>usa</i> <MA> alguns métodos como vídeos e músicas.
A11-LIF	O novo material <i>é</i> <RE> bom, mas alguns professores o <i>utilizam</i> <MA> mal.
A14-LIF	As aulas <i>são voltadas</i> <MA> para um ensino quase que igual ao ensino médio: apostila, ler textos, responder algumas questões referentes a gramática...
A15-LIM	No curso <i>temos</i> <MA> muito contato com a língua inglesa, porém, nos primeiros semestres <i>é</i> <RE> comum o estudo de gramática e linguística da língua portuguesa.
A17-LIF	[...] os materiais disponíveis na biblioteca <i>é</i> <RE> insuficiente e desatualizado, o material nas disciplinas de Língua Inglesa <i>é</i> <RE> o mesmo que se usa em cursos de idiomas. <i>Falta</i> <MA> material de nível acadêmico, além de infraestrutura [...]
A19-LIF	Muitas vezes o material <i>não é</i> <RE> bom, <i>não é</i> <RE> “adequado”. Mas os professores <i>tentam</i> <MA> desenvolver bem... Alguns nem isso.
A29-LIM	Se <i>estuda</i> <MA> línguas através de livros e materiais disponibilizados pelos os professores das disciplinas que na maioria das vezes <i>é</i> <RE> insuficiente para <i>aprender</i> <ME> e <i>usar</i> <MA> língua,

Quadro 15: Material e avaliação no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

Para a questão do que é importante no ensino-aprendizagem de uma língua, realizei um levantamento de itens lexicais que poderiam se referir às concepções de língua citadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reforçadas nas habilidades explicitadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a saber, a defesa do “engajamento discursivo do aluno, ou seja, [que leve] em [conta] sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998a, p. 63), em relação ao ensino tradicional, focado em normas e estruturas da língua, que não propiciam nada além de uma análise vazia e sem significado para os alunos da educação básica – local onde nossos futuros professores irão atuar. É necessário que os professores formadores dos cursos de Licenciatura não percam esse objetivo fundamental do curso, que o diferencia, por exemplo, dos cursos de Bacharelado em Letras, cujo objetivo não é a docência na educação básica, mas a formação de pesquisadores nos estudos da linguagem. Isso não quer dizer que os licenciados não possam ser pesquisadores, ao contrário, eles devem ser pesquisadores de/em suas próprias salas de aula, tratando dos fenômenos de ensino e aprendizagem e de tantas outras demandas que se estabeleçam no

ambiente educacional, o que se espera de um curso de formação de professores que é distinto de outro que forma, unicamente, pesquisadores, que, muitas vezes, se tornam professores formadores nos cursos de Letras, sem nenhum conhecimento da realidade da educação básica.

Assim, quando questionados sobre o que é importante no ensino-aprendizagem de línguas, o quadro abaixo ilustra os discursos dos colaboradores. Nota-se que o percentual não foi atingido em sua totalidade, o que significa que parte dos respondentes não se manifestou de maneira clara ou, em alguns casos, não entendeu a pergunta.

Grupo A: Letras Português	Grupo B: Letras Inglês
1. Visão Formalista (40%)	1. Visão Formalista (41%)
a) domínio de conteúdo (A1-LPM, A8-LPF, A16-LPF, A19-LPF, A20-LPF, A24-LPF) b) domínio da norma <u>culta</u> e suas variações (A23-LPM) c) conhecer o objeto que será repassado em sala de aula e seus teóricos (A18-LPM) d) simplificar as definições e termos (A13-LPF) e) interpretar as regras (A11-LPM)	a) domínio de conteúdo (A9-LIF, A10-LIF, A20-LIM, A21-LIF, A24-LIF, A28-LIM) c) conhecimento do objeto que ensina (A8-LIF, A11-LIF, A13-LIM, A14-LIF, A22-LIF) i) fixar o conteúdo em sala (A12-LIF)
2. Visão Funcionalista/Interacionista (36%)	2. Visão Funcionalista/Interacionista (20%)
f) ter consciência do objeto em questão (A2-LPM) e) conhecer as suas características, tanto na parte da oralidade, como na escrita (A3-LPM, A7-LPF) g) não achar que sua língua é a correta e desvalorizar a do próximo (A4-LPM, A5-LPF, A10-LPM, A12-LPM, A15-LPM) h) refletir sobre o que está aprendendo (A14-LPM)	j) não é apenas ensinar regras, gramática (A5-LIF, 25-LIF) k) introduzir elementos culturais (A7-LIM) l) trabalhar com interação (A3-LIM, A7-LIM, A27-LIF)

Quadro 16: Comparativo das visões formalista e interacionista de línguas (Fonte: dados primários da pesquisa).

Entretanto, os discursos evidenciam que a visão formalista se sobrepõe à visão funcionalista ou interacionista entre os colaboradores da pesquisa. Entre os respondentes do curso de Letras/Português, houve uma média nas ideias representadas: 40% representaram questões de metodologia que envolvem aspectos metalinguísticos e que priorizam a norma padrão e 36% apontaram para as questões epilinguísticas. De maneira diferente, os respondentes do curso de Letras/Inglês se distanciaram consideravelmente nas opiniões: 41% se referiam à necessidade de ter conhecimento da língua e dominá-la enquanto objeto de ensino, fixando seus conteúdos em sala, expressando atividades metalinguísticas, enquanto 20%, apenas, trouxeram referências a atividades epilinguísticas, culturais e dialógicas.

A compreensão de gramática trazida pelos colaboradores dos Grupos A e B apresenta perspectivas distintas a partir da visão que esses estudantes demonstram ter sobre a língua. Irlandé Antunes (2007, p. 22, Grifos da autora) explica “o caráter da gramática como *uma área de grandes conflitos*”, de ordem interna, dada a complexidade dos fenômenos linguísticos, e de ordem externa, uma vez que a língua é um dos fatos sociais resultantes de fatores históricos, pois como afirmara o primeiro gramático das línguas românicas, no século XV,

de uma coisa tenho certeza: a língua sempre foi companheira do Império, e de tal maneira o acompanhou que juntamente começaram, cresceram e floresceram, e depois, simultaneamente, se deu a queda de ambas³⁹ (NEBRIJA, [1492]1992).

Assim, quando A25-LPM relata que “o que me levou a estudar Letras Português *foi* eu achando que *era* gramática em si, mas *não é*”, os processos RE revelam que no imaginário do aluno recém-egresso da educação básica, o termo gramática se resume a um conjunto de classes de palavras que se reúnem a partir de dois constituintes básicos (sujeito e predicado) a fim de formar orações, que podem ser simples ou compostas (por coordenação ou subordinação). Acontece que a língua é muito mais que isso, e tentar reduzi-la a um conjunto de normas cristalizadas que ignora a socialização e interação entre os indivíduos, determinando o que é certo ou errado (em um determinado momento) é, no mínimo, ignorar a própria história das línguas. Na tentativa de “*reprogramar a mente* de professores, pais e alunos”, Antunes (2007, p. 23, grifo da autora) esclarece que o termo ‘gramática’ possui uma polissemia que precisa ser esclarecida, sobretudo nos cursos de Letras. Para a autora, ao nos referimos à gramática, podemos estar falando de regras de uma língua ou de uma norma, de uma perspectiva de estudo, de uma disciplina escolar ou de um instrumento linguístico.

Os dois primeiros sentidos de gramática já apontam para a necessidade de uma compreensão clara do que seja língua, pois quando nos referimos às regras de uma língua, falamos de todos (sem exceção) as normas linguísticas de um falante de qualquer língua. Ela constitui a própria identidade do indivíduo, através de tentativas nas interações sociais e atividades como escuta e fala. Em outras palavras, “ela vai

³⁹ “[...] *uma cosa há llo y: sáco por conclusión mui certa: qui siempre la lengua fue compañera del império; y de tal manera lo siguió, que junta mente començaron, crecieron y florecieron e después junta fu ela caída de entrambos*” (Prólogo da *Gramática de la lengua castellana*, dedicada à Rainha Isabel, de Antonio de Nebrija, em 1492, tradução nossa).

sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros” (ANTUNES, 2007, p. 29). Assim, é possível que as normas de outras variedades linguísticas que se afastem da (considerada) padrão não sejam aceitas em determinadas situações de uso, por se tratarem de uma manifestação específica de um grupo de falantes desta língua que, geralmente, está associada a um grupo social de menor prestígio ou mais distante das tradições literárias daquela língua – o que se caracteriza como preconceito linguístico ou preconceito social por meio da linguagem.

Os dois últimos sentidos atribuído à gramática se referem aos instrumentos linguísticos e às aulas de Língua Portuguesa dos currículos escolares. Esses sentidos acabam por se tornar responsáveis pela ideologia linguística hegemônica pontuado nos discursos dos colaboradores dessa pesquisa. Os instrumentos linguísticos usados nas aulas de língua portuguesa podem tanto priorizar a utilização da norma padrão como única que deve ser respeitada, ignorando todas as outras manifestações de uma língua, ou podem propor discussões sobre essas manifestações, os grupos que as utilizam e as condições em que vivem esses grupos. Por isso é importante que a educação linguística esteja presente na escola desde a educação básica.

Portanto, defendo que a consciência linguística pode propiciar metodologias mais epilinguísticas e que desmitifiquem as más compreensões que se fazem de gramática. E, aquelas oito perguntas suscitadas por Oliveira (2014) no início deste capítulo se fazem relevantes porque

ao longo dos estudos sobre a linguagem, diferentes perspectivas se sucederam, umas mais centradas na língua como sistema em potencial, como conjuntos de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal (ANTUNES, 2007, p. 31).

Se a consciência linguística, enquanto saber profissional, possibilita essa postura crítica e reflexiva nos professores de línguas, estes têm condição de repensar suas práticas de ensino da língua de forma mais significativa, com base em textos e discursos em vez de livros que ensinam regras de uma língua que está longe daquelas encontradas nos espaços sociais presenciais e virtuais (e mesmo repetindo os modelos em que são formados, como percebido a partir dos discursos analisados).

Os dados a seguir são fragmentos das sessões exploratórias, realizadas no primeiro dia de aula de cada turma pesquisada. Em uma das disciplinas de Estágio

Supervisionado de Língua Inglesa (grupo B) surgiu uma discussão a respeito das diferenças entre as línguas portuguesa e inglesa, verificando-se a dificuldade de alguns estudantes em responder e compreender essa distinção, enquanto outra aluna destacou não haver diferenças significativas entre as referidas línguas. Quando o professor questionou se a língua portuguesa e a língua inglesa seriam coisas diferentes ou a mesma coisa, as respostas foram:

- “Sim, são diferentes. Como língua assim... no sentido de que tudo abrange a língua? Não tô *entendendo* a pergunta” (A27-LIF);
- “Eu *não acho* diferente não. *Acho* que as duas são línguas. As duas são comunicação e *acho* que a única diferença mesmo é os conhecimentos específicos de cada idioma. [...] Mas em relação à diferenças assim eu *não acho* não” (A26-LIF);
- “Anteriormente vocês tavam pontuando sobre língua e o que veio *na minha mente* é a diferença e atenção a questões culturais, né?” (A22-LIF);
- “Eu *vejo* mais uma forma de socializar, né? A língua é um meio de comunicação” (A25-LIF)

Como a discussão não chegou a um consenso, percebe-se que os licenciandos, já em prática docente nos estágios, ainda não têm um discernimento claro entre o que seja linguagem e língua, tratando os dois termos como a mesma coisa. Todos os processos marcados nesses três excertos representam processos ME cognitivos e nenhum deles chega a estabelecer um conceito claro. A aluna A27-LIF, entretanto, parece nem ter chegado a essa dimensão, quando questionada sobre o que é importante para aprender uma língua:

- Levando em consideração os estudos gerativistas, acredito que a interação com o meio é muito importante para que haja a aprendizagem. *A gramática a primeiro momento pode ser descartada*, já que naturalmente podemos codificar a forma como podemos organizar as nossas ideias através das palavras, de acordo com o que assimilamos nessa interação com o meio (A7-LIM).

É verdade que o gerativismo não descarta a importância do meio enquanto fonte de insumo, mas dissociar gramática do elemento natural/biológico é contraditório com os estudos desta escola. E, ao final, ela acaba por dar a definição do que se aproximaria mais de uma perspectiva interacionista do que gerativista.

Depois das disciplinas de Teorias e Tendências Linguísticas (II semestre), Aquisição da Linguagem (III semestre) e Gramática Tradicional da Língua Inglesa (V semestre), deveríamos esperar de um aluno de semestres posteriores que fossem

capazes, ao menos, de conhecer⁴⁰ a distinção entre língua e linguagem – na verdade, na disciplina de Estágio Supervisionado, o professor em formação já deveria estar desenvolvendo habilidades (analisar, sintetizar/avaliar e criar) sobre este conceito, a fim de tomar decisões conscientes nas suas práticas docentes.

Os linguistas distinguem, sabemos, a linguagem e as línguas. Eles definem a *linguagem* como instrumento de comunicação humana ligado a uma capacidade do indivíduo e implicando a existência de um dispositivo neurofisiológico ...]. A *língua* é a manifestação dessa capacidade, enquanto sistema de signos articulados que constituem um código admitido por todos. Isso quer dizer que esse código é uma instituição coletiva (MARTINEZ, 2009, p. 21).

Necessário explicitar que entre os próprios linguistas e gramáticos, a concepção de linguagem e língua é um terreno de conflitos. Por exemplo, na obra *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*, Xavier e Cortez (2003, p. 9) se propõem a “mostrar a grande heterogeneidade em torno dos conceitos que sustentam a linguística enquanto campo de estudo”. Não esperamos que estudantes ofereçam uma definição clara dos dois termos – o que implica uma tomada de posição filosófica, teórica (além, claro, de ideológica). Entretanto, esperamos que haja uma compreensão de que os dois termos são distintos, ainda que traduzidos da mesma palavra em inglês: *language*. Inclusive, porque essa distinção faz parte de qualquer definição que o termo venha a assumir.

Não vamos ignorar que o conhecimento da língua como sistema deve ser um dos saberes de um professor de línguas, mas não o único (sobretudo se pensamos na formação de docentes). Para Widdowson (1991), um conhecimento de descrição teórica só é válido se pensado em termos de um modelo linguístico (preocupação dos cursos de Bacharelado, por exemplo), mas quando se trata das Licenciaturas, o que valida esse conhecimento é a sua descrição pedagógica, que garante a eficácia em como a língua é apresentada em sala de aula. Por isso, ele defende um método integrado, uma vez que

o que o aprendiz precisa saber fazer é compor no ato de escrever, compreender no ato de ler, e aprender técnicas de leitura na escrita e técnicas de escrita na leitura. [...] Mas a prática pedagógica convencional tem mostrado preferência pela direção oposta. [...] Assim, não é incomum encontrar exercícios gramaticais oferecendo prática em área de descrição da forma sobre as quais o texto de leitura e as perguntas de compreensão

⁴⁰ De acordo com a Taxonomia de Bloom Revisada, o aluno já deveria ser capaz de lembrar e conhecer, pelo menos.

já pressupunham um conhecimento e de cujo conhecimento o aprendiz deve lançar mão no momento de responder as questões (WIDDOWSON, 1991, p. 196-197).

Assim, é necessário refletir sobre o que, de fato, estamos fazendo com nossos cursos de formação de professores de línguas (que prefiro, agora, não chamar de Letras, para não o reduzir à concepção dos estudos clássicos). Os fatos apontados acima são preocupantes, principalmente quando dentre todos os colaboradores desta pesquisa (54, ao total), apenas dois colaboradores (A2-LPM e A19-LIF) tenham mencionado em seus discursos a palavra *consciência* (uma vez cada), termo que implica as habilidades de analisar, avaliar/sintetizar e criar (Taxonomia de Bloom Revisada). O mais próximo disso foram 44 ocorrências⁴¹ para o termo *conhecimento*, que, segundo a mesma taxonomia, está no nível inicial de entender e lembrar, anterior, inclusive, à competência (que se relaciona com a aplicação). E mais grave: dessas ocorrências, mais de 70% dos usos estão associados a uma perspectiva formalista da língua, o que mostra que a maioria dos colaboradores dessa pesquisa estão saindo dos seus cursos sem demonstrar um posicionamento crítico e reflexivo necessário para propor mudanças ou inovações para o ensino de línguas na educação básica brasileira. Creio que este é um problema muito mais abrangente do que o espectro dessa pesquisa, pois sobre os objetivos do atual ensino de LE na educação básica, os PCN relatam que

a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. *Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos.* Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. *A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados* (BRASIL, 1998b, p. 24, grifos nossos).

Assim, reconhecemos que as limitações desta pesquisa, no que diz respeito à coleta de dados, se restringem ao *locus* estudado e neste momento do estudo, ou, pelo menos, enquanto as práticas docentes continuarem a ser percebidas da mesma forma por outros professores em formação, o que não nos leva a concluir posições definitivas e universais – se é que existam tais coisas. Mas os percentuais obtidos e a

⁴¹ Considerando todas as coletas: transcrições e questionários abertos.

recorrência desses resultados em documentos nacionais, como a citação acima, nos faz perceber que este estudo reafirma o ponto que defendemos: a necessidade de professores crítico-reflexivos, formados a partir de uma perspectiva de formação docente politizada e comprometida, capaz de melhorar a qualidade da educação básica. Por exemplo, a repetição de processos como *dominar*, *transmitir* e *repassar* expressa uma visão de gramática como regras da norma padrão, ensinadas através de um livro adotado pela escola. Ou seja, um ensino que está pautado numa gramática prescritiva, que desconsidera as condições de produção e veiculação dos gêneros textuais.

Quando questionados sobre o que é importante para se ensinar uma língua, as falas que remetem a um modelo de ensino tradicional, sem um posicionamento crítico sobre os próprios conhecimentos linguísticos utilizados, ainda que com tentativas de simplificação e inovação, como podemos perceber nos discursos abaixo:

- “Devemos *simplificar* ao máximo as definições e os termos. Ao *explicar* para meus alunos advérbio e adjunto adverbial eu *disse* a eles que advérbio é o que sou e adjunto adverbial o que faço, “Sou uma pessoa, e dou aula”, neste momento a grande maioria deles entendeu. Se ele não entende a explicação que está em seu livro o meu dever é *construir* um caminho para o entendimento” (A13-LPF);

- “*Dominar* o assunto, *saber* associar aquele conteúdo com o que os alunos tão vivendo, por exemplo, quando a gente *ensina* adolescente, pra chamar a atenção deles com uma coisa q parece chata é necessário falar de algo que chamam a atenção e nesse caso, namoro seria um ótimo assunto, pq não, *associar* namoro com oração e *identificar* sujeito e predicado? Pq não *pedir* que eles identifiquem os sujeito da frase “O crush não tá dando bola pra mim”? Então é necessário que além de *ser* um professor mestre da língua, ele seja um professor empático, q se *coloque* no lugar do aluno na hora de receber aquele conteúdo” (A20-LPF);

- “*Saber passar* o conteúdo e de maneira dinamizada para *chamar* a atenção dos alunos. E, principalmente *saber* a língua inglesa! A gramática, um pouco da cultura. Imagine um professor em sala de aula *passando* o ‘to be verb’ simple presente conjugando e exemplificando da seguinte forma:

I am a student
You is a teacher
He is a teacher
She is a student
It is a teacher
We ares teachers
You ares teachers
They ares teachers (A14-LIF).

Os sete processos MA estão relacionados a práticas docentes encontradas em aulas expositivas que, tradicionalmente, aplicam metodologias passivas e não

dialogadas, centradas exclusivamente no professor, que impõe aos estudantes suas ideias e/ou a maneira como devem responder às atividades propostas – o que se confirma com os processos VE presentes. Na tentativa de simplificar uma explicação sobre advérbios e locuções adverbiais, A13-LPF propõe uma compreensão equivocada entre classe morfológica (*o que sou*) e função sintática (*o que faço*), uma vez que ambas as terminologias exercem a mesma função na oração. O outro exemplo dado pela aluna A14-LIF, reflete a falta de apropriação da língua que ensinamos, e justifica ao mesmo tempo a necessidade de se trabalhar metalinguagem, mas sem ignorar as práticas discursivas de nossos alunos, evitando, ao máximo, que a análise linguística se fundamente através de frases inventadas ou retiradas de textos da norma padrão, o que não é novidade, uma vez que, desde 1996, os PCN “explicitam a orientação de que os usos orais e escritos da língua constituem o eixo de seu ensino” (ANTUNES, 2014, p. 80-81).

Como as habilidades de escrita dos estudantes são trabalhadas neste curso de Letras (agora, uso a terminologia com segurança, uma vez que os dados remetem a uma concepção de formação docente de professores de línguas inadequada para as demandas atuais, cristalizada no tempo dos estudos estruturalistas e dependente de modelos reprodutivos que mantenham os seus docentes em suas zonas de conforto)? O *corpus* dessa pesquisa é composto de textos produzidos por alunos da metade final da graduação em Letras e contêm inadequações não apenas de norma padrão, mas problemas de todo tipo, desde ortografia e pontuação até concordância, coerência etc. Dessa forma, querer que esses professores reflitam sobre linguagem e critiquem o ensino tradicional sem a apropriação de competências básicas, como a escrita, é algo que deve ser repensado desde a reformulação do PPP do curso, incluindo a discussão de disciplinas necessárias para a capacitação dos nossos estudantes, até as práticas desenvolvidas em sala de aula. O baixo grau de letramento demonstrado pelos colaboradores demonstra não apenas a incapacidade da escola fundamental e média em ensinar as pessoas a ler e a escrever adequadamente como também o desprezo dos cursos superiores por esse problema. Prova disso é como os colaboradores do grupo A (Letras Português) tiveram maior dificuldade em expressar seus posicionamentos, pois os processos ME (A4-LPM e A15-LPM) e o adjetivo (A5-LPF) não deixam claros a formulação conceitual das respostas desses professores em formação:

- “*Entender* o ensino da gramática. A língua só tem importância se for entendida” (A4-LPM);
- “[...] a língua portuguesa se fundamenta em conceitos, muitas vezes *desconhecidos*” (A5-LPF);
- “Para aprender a língua é importante conhecer as estruturas e, acima de tudo, *compreender* a aplicabilidade dessas estruturas” (A15-LPM).

Entretanto, outros discursos nos fazem acreditar em mudanças que prometem melhoras na qualidade da educação básica, e vindo de professores em formação do mesmo *locus* da pesquisa:

- “Fazer com que o aluno *transfira* o conhecimento de sala para a vida, e que também *traga* experiências que contribuam ~~com~~ para o conteúdo. *Unir* oralidade e escrita, quebrando o receio que os alunos têm tanto de falar como de escrever” (A5-LPF);
- “A língua antes de tudo é uma ferramenta que deve ser trabalhada com interação, portanto é importante que o professor *não fique preso* ao livro didático e *utilize* métodos mais interacionistas com bastante diálogo, ou seja, que ele busque envolver mais o aluno” (A3-LIM);
- “Ensinar inglês *não é* apenas ensinar regras, gramática. É necessário aprender isso, mas podemos ensinar através de algo divertido, como dinâmicas, jogos, aulas de campo (de reconhecimento), dando ao aluno a oportunidade de conhecer a língua que deseja aprender. É importante *repassar* conhecimentos sem precisar forçar os alunos, saber *elaborar* metodologias, *ter a mente aberta* a novas propostas de ensino” (A5-LIF).

Observe-se que a utilização do processo MA *transferir* na primeira fala tem um sentido e participante distintos dos apresentados anteriormente: em primeiro lugar, o participante é o aluno (e não o professor); em segundo, a meta é a vida, sua própria existência. Então não se trata de impor algo para outra pessoa, mas de realizar processos cognitivos que promovam autonomia e agenciamento no ambiente em que está inserido. As falas aqui representadas são exemplos de um ensino com uma visão de língua mais interacionista. Pela primeira vez, o processo MA retira a posição de Ator do professor e coloca ao aluno. Da mesma forma, o processo MA *repassar*, apontado por A5-LIF, é atenuado pela Circunstância de Modo e pelos processos seguintes: *elaborar metodologias* (MA) e *ter a mente aberta* (RE).

Isso mostra que há esperança para a formação de professores crítico-reflexivos, capazes de desenvolver atividades que promovam a educação linguística na educação básica. Essa esperança se reforça quando, em discussão, professor

formador e professores em formação chegam ao entendimento⁴² de que existe uma falha curricular no curso, podendo-se dizer que está relacionada à distância entre o que prega o texto do projeto e como se configuram as disciplinas propostas pelo curso, de acordo com o analisado no PPP. Se, por um lado, questionamos a necessidade de uma disciplina como “Gramática Tradicional da Língua Inglesa”, no curso de Letras/Inglês, por outro, percebemos a ausência de disciplinas que tratem dessa temática, no curso de Letras/Português. Sobretudo porque,

embora a Linguística seja uma ciência mais consistentemente afirmada em começo do século passado, muito já se avançou e muito já se alargou no que se refere aos parâmetros de concepções do fenômeno linguístico. Com efeito se percebeu, entre muitas, muitas outras coisas, por exemplo, a relevância [...] de ultrapassar a concepção de uma morfossintaxe imanente à língua e, assim, abrir para a *fluidez e a multissignificação das categorias linguísticas em uso nas atividades de interação*; [...] de explicar os diferentes sentidos atribuídos ao termo *gramática*, ou, em outras palavras, os diferentes objetos que se pretende nomear com esse termo (ANTUNES, 2014, p. 89-90, grifos da autora).

Assim, percebe-se, na maioria das falas analisadas, que existe uma percepção de que o modelo de ensino de língua no curso de Letras da UEVA não difere muito do que tem sido praticado na educação básica e nos cursos de idiomas, nesse último caso, para os estudantes de Letras/Inglês. A maior parte das práticas relatadas se referem a um modelo de aprendizagem passiva, com poucos professores que estejam abertos aos modelos de aprendizagem mais interativo, resultando no fracasso de estratégias que possam combater o baixo grau de letramento identificado acima, o que se justifica nos dados apresentados no quadro 16 (p. 108).

Assim, é preciso rever o que afirma o PPP, se refere ao fato de que uma das competências e habilidades objetivadas pela organização curricular é proporcionar “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam” a formação profissional dos futuros professores (SOBRAL, 2015, p. 25). Da mesma forma, devemos considerar que este documento que preza pelo “domínio do uso da língua portuguesa [...] em termos de [...] produção de textos” (SOBRAL, 2015, p. 25), refere-se, na grande maioria aos escritos/falados em norma padrão da língua de prestígio, apesar de entender que alguns gêneros

⁴² Considerando os professores que discutem seus planos de ensino, apresentam e debatem o PPP em suas salas de aula.

textuais, como os acadêmicos, por exemplo, são mais resistentes à mudança (e a aceitação de outras formas que não a padrão) do que outros.

Mesmo sabendo que “o cidadão comum quer ser capaz de falar e de escrever para satisfazer suas necessidades de comunicação e interação, e não para, a todo momento, produzir alta literatura” (BAGNO, 2009, p. 52), é necessário compreender como se dá a aprendizagem dos professores em formação. Por exemplo, A22-LIF relata que

- “[...] o modo com que eu me *expresso* atualmente ele é bem diferente do modo como eu me *expressava* antes [...] hoje eu *tenho* um conhecimento a mais [...] Falando linguisticamente do Português, o que eu *consegui* melhorar foi a minha escrita, melhorou/ porque por eu ser estudante de Língua Inglesa eu *tenho* obrigação de *falar* Português corretamente, de *escrever* corretamente”.

Os processos MA (*expressava/expresso* e *falar/escrever*) mostram um aprimoramento pessoal com a aproximação à norma padrão, que se verifica com a Circunstância de Modo (*corretamente*). E os processos RE (*ter conhecimento a mais* e *ter obrigação*) reforçam esse outro status, conferido por essa variante. Essa questão chama a atenção, considerando que traz um viés de preconceito linguístico, o que seria a fala correta do português? O preconceito linguístico é evidenciando ainda quando ela afirma ver “alguns professores de Inglês ‘Ah! Eu não sou nem professor de Português.’ E aí fala ‘mim ser índio’ e cheio de outras coisas” que ela se preocupa em evitar, “porque a [sua] língua materna é o Português” (A22-LIF). É importante, entretanto, perceber que quando se fala em um projeto de educação linguística, que exija, como saber profissional dos professores de línguas em formação, uma consciência linguística sobre o fenômeno linguístico e seu ensino, não se quer dizer que eu defenda o desprezo pela norma padrão e o fim do ensino dessa variante. Pelo contrário, nossa intenção é deslocar a concepção de certo e errado do ensino de línguas para a situação comunicativa, ou seja,

tanto faz dizer “tinha uma pedra no caminho” ou “havia uma pedra no caminho”! Tanto faz dizer me chamo João” ou “chamo-me João”! Tanto faz dizer “não se faz mais filmes como antigamente” ou “não se fazem mais filmes como antigamente”! Tanto faz!!! (BAGNO, 2009, p. 27).

Bagno (2015) tece críticas sobre esse preconceito social, que associa a forma correta de falar uma língua à norma padrão, fossilizada pelos escritores imortalizados, mantida por uma classe social dominante e estampada nos instrumentos linguísticos

e disciplinas escolares que não enxergam a dinamicidade do fenômeno linguístico. Na verdade, o autor reforça que o preconceito linguístico se dá pela ignorância gerada pelas noções de certo ou errado na fala da língua portuguesa, quando a forma padrão é apenas uma das modalidades da língua, não devendo ser considerada como única, taxativa. Assim, não considerar essa democratização da língua como diferentes modelos de linguagem é, repito, privar futuros professores de desenvolverem consciência linguística, necessária para promover educação linguística. Entretanto, escrever uma língua é um processo completamente diferente; é uma atividade artificial, que requer o conhecimento das regras de uso e de situação. Repensar os conceitos de erro e inadequação não quer dizer que tudo é possível, o tempo todo, em qualquer situação:

- “[e]stud[a] língua no curso de Letras através de apostilas, vídeos, debates e em grupos, mais existi outros métodos que são extraordinários, exemplu ir para o campo de pesquisas fazer uma elaboração para apresentar a turma di sala. na sala di aula si estuda a língua na prática e na teoria também, tudo isso porque a língua é universal. Nós debatemos muito na sala de aula sobre a língua materna i isso é muito importante para o crescimento dos futuros papais” (A25-LPM).

No fragmento em questão, há uma inadequação em nível fonético-ortográfico, e não lexicogramatical, que pode(ria) ser trabalhado em disciplinas distintas (Fonética e Morfologia, por exemplo), se houvesse uma maior interação entre professores e estudantes (a ponto dos professores conhecerem as necessidades daqueles) e se o PPP (SOBRAL, 2015, p, 12) se nortearse, de fato, pelo “princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista [...] a constituição das competências” necessárias para o ensino de línguas, e, claro, se todos os professores formadores estivessem agindo em consonância com este documento.

Se pensássemos que a norma padrão da língua portuguesa pode ser comparada, para muitos alunos da educação básica, como uma língua estrangeira, talvez pudéssemos entender melhor os processos de variação linguística e desenvolvêssemos outros conhecimentos para trabalhar a língua materna em sala, como muitos alunos das línguas estrangeiras já fazem. Ellis e Sinclair (2001) salientam que a interação também ocorre dentro de nossas mentes quando somos expostos a um tipo de fala privada, por isso a diferença pode ser um elemento de riqueza cultural – e linguística –, e não um fator de exclusão social, ideia reafirmada

na fala de A25-LIF, que traz a língua como um meio de comunicação, como uma forma de socializar: “você conseguir se expressar noutra língua, conseguir interagir com pessoas de outros lugares, por meio dessa língua. [...] É uma coisa que torna a gente próxima das pessoas que tão longe”.

De volta ao aluno cujo discurso apresenta as inadequações à norma culta, não podemos esquecer que se trata de um professor de língua portuguesa em processo de formação inicial. O mesmo relata que “é importante aprender língua porque nos levará ao além, e os nossos conhecimentos aprofundará a cada momentu que você conhecer formas diferentes, no meu caso, Eu sou muito importante ao conhecer várias línguas” (A25-LPM). Ou seja, para ele, a língua é um meio de interação, embora algumas visões de língua(gem) se neguem a pensa-la além da estrutura, mesmo quando os registros apontam para o fato de que essa visão não é mais eficaz, sobretudo à pedagogia de línguas.

Para concluir esta seção, os discursos trouxeram um elemento que não foi previsto no momento de elaboração e testagem dos instrumentos de coleta: a ocorrência da importância de aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Sem me deter na relação entre aprendizagem, ensino, cognição e afeto, o que levaria a estender a discussão para os estudos da psicologia da aprendizagem, sobretudo nas obras de Piaget, Wallon, Freud, entendo com Vygotsky que as relações entre mente e corpo, cognição e afeto precisam ser repensadas:

quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e os interesses, os impulsos e as tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25 *apud* OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 18).

Vários estudos em aquisição de segunda língua apontam para a importância de fatores afetivos na aprendizagem de línguas. Por exemplo, Dörnyei (1994) defende que a motivação é um dos fatores de maior relevância para se aprender uma língua (Fig. 9), enquanto Lightbown e Spada (2001) sugerem uma lista de estratégias que

definem um bom aprendiz de línguas: entre elas está a capacidade de analisar os seus próprios discursos e os discursos dos outros, o que se mostra significativo no estudo que desenvolvo nesta tese.

Assim, os discursos mostram que os estudantes de Língua Inglesa superaram os de Língua Portuguesa, quanto ao interesse, vontade e motivação em aprender a língua em que estão se capacitando para ensinar. E não devemos estranhar, pois sabemos que, independentemente de como a aula é planejada, o professor de LE tem uma formação linguística diferente da maioria dos professores de língua materna (o que não defendo aqui como o que deve acontecer, pelo contrário, incentivamos os professores de português a serem mais criativos e dinâmicos em sala de aula).

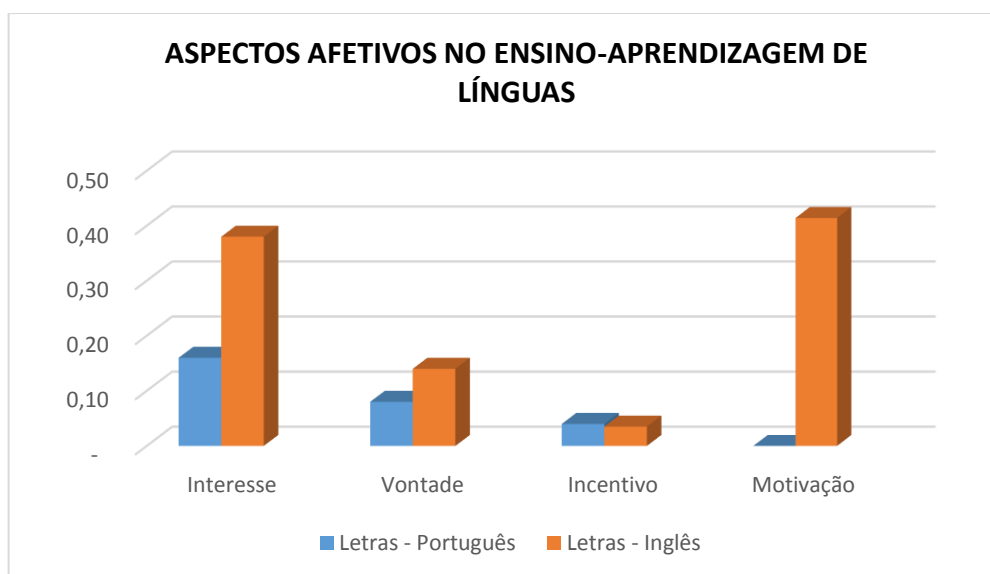


Figura 9: Comparativo dos aspectos afetivos mencionados pelos estudantes do curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

Embora os estudantes de Inglês aprendam “a” língua e “sobre” a língua, os de Português aprendem apenas “sobre” a língua, que já falam e conhecem, o que impõe às metodologias de ensino estratégias e as bases teóricas diferentes. Porém um curso superior pode propor aulas criativas e dinâmicas para a formação de professores de português, se considerassem, por exemplo, intervenções na educação básica desde o primeiro semestre. Essas intervenções podem se dar no contato com professores já formados, com o material didático e com os alunos da educação básica, a fim de auxiliar os professores em formação a selecionarem os conhecimentos que consideram mais interessantes no curso de graduação, deixando os considerados menos importantes para um momento posterior, de formação continuada. Podem se

dar, também, com programas que promovam a permanência dos recém-formados na instituição, contribuindo com a formação dos colegas de curso e evitando a evasão massiva pós-diplomação. Entretanto, a preocupação em promover o escoamento dos licenciandos ao longo dos semestres, a fim de que não passem mais tempo do que o necessário na graduação, parece se confundir com o fato de que eles não têm nada mais a aprender ou a partilhar quando possuem a graduação. Sabemos o quanto é difícil “formar” um profissional em quatro anos; mas ignoramos que é muito mais fácil deformá-lo nesse período. Basta lembrar que o mundo mudou, as formas de conhecer mudaram, e a educação também precisa mudar e acompanhar essas novas possibilidades cognitivas, científicas e profissionais. A educação, básica ou superior, está preocupada em preparar os alunos para o sucesso, privando-os das experiências de frustrações e fracassos. Sobretudo no campo da formação de professores, esses sentimentos precisam ser discutidos com os professores em formação, com o risco de que excluí-los das disciplinas e dos espaços acadêmicos pode não resultar em mudanças positivas para a escola primária e secundária.

Como vimos, o aspecto do incentivo do aluno pelo professor foi mencionado tanto no ensino quanto na aprendizagem, como elementos para a eficácia do processo, em ambos os grupos, o que condiz com muito dos relatos já analisados. A seguir, veremos como os motivos, necessidades e interesses apontados se relacionam ao estudo de uma língua e à profissionalização docente.

4.2 O papel econômico da língua e a formação docente

Esta seção vai tratar dos motivos que levaram os colaboradores da pesquisa a se tornarem professores de línguas. A maioria de nossos estudantes (e da universidade como um todo) vem de municípios e distritos circunvizinhos à cidade de Sobral, situada no semiárido norte-cearense e distante, aproximadamente, 232km da capital, Fortaleza. Muitos desses são oriundos de zonas rurais e, para muitos, é o primeiro caso na família a cursar o ensino superior. Durante os períodos iniciais (o que se constata ao solicitar algumas atividades), percebe-se a carência desses jovens com a prática de leitura e escrita, e do conhecimento da norma padrão.

Diante deste quadro socioeconômico – que certamente se repete em outras instituições do país –, não é possível pensar num curso superior, sobretudo o de formação de professores, com a mesma concepção, estrutura e práticas formativas de outra instituição que apresente uma demanda estudantil como a encontrada em grandes centros urbanos. Afinal, ignorar esta realidade é, no mínimo, mesmo sem verbalizar, perpetuar o pensamento de que o professor “é mais inteligente, [...] preparado para exercer o comando [e] pertenc[e] a uma casta superior”, e que aquele que deveria se voltar para a educação básica acaba por transformar a norma padrão em “uma cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento autoritário de repressão e de exclusão social” (BAGNO, 2009, p. 29), como relatado pelos alunos que apresentam uma visão formalista da língua, no quadro 16 (p. 108).

Penso que os cursos de licenciatura em Letras devem oferecer formações que preparem os estudantes para os estudos de pós-graduação, mas nunca perder de vista o objetivo primeiro da formação inicial, que é a qualificação de professores para o exercício na educação básica. Os exemplos abaixo explicitam bem a importância dessa questão, uma vez que trazem respostas à primeira questão da sessão reflexiva: por que resolveram estudar línguas.

Há estudantes que iniciam o curso sem noção do que seja ser um professor, pois não compreendem a licenciatura em Letras como um fenômeno atual, disciplinar (no sentido de rigor acadêmico, sem precisar ser tradicional) e que exige comprometimento ético-político. A29-LIM deixa isso claro através de processos ME *saber* e *conhecer*. Utiliza, ainda, um processo MA, *aprender*, para associar o curso de formação de professores de inglês com um curso de idiomas:

- “eu escolhi o curso de Letras pelo nome Letras Inglês ... pelo nome, eu não tinha um objetivo [...] eu *não sabia*, *não conhecia* nada do curso [...] eu vou pro curso de Letras Inglês e vou *aprender* inglês, foi essa a ideia de antemão” (A29-LIM).

Outros, trazem o imaginário de que o curso está preso às formas imortalizadas do passado, dos grandes literatos e pensadores clássicos, das Belas Artes e das Belas Letras, conforme mostra o processo RE *era*, no fragmento a seguir:

- “[...] eu *não decidi* estudar língua inglesa, eu *decidi* fazer LETRAS. [...] Então eu *decidi* fazer LETRAS porque *era* o que mais se aproximava de um ... de um processo artístico, assim, que é a literatura e tal. E é isso” (A16-LIM).

O processo ME de percepção *decidir* traz orações projetadas com processos MA (*estudar inglês e fazer Letras*), mas o processo RE denota que a ideia do curso está associada à literatura enquanto arte. Uma vez que todos os colaboradores já estavam, pelo menos, na metade do curso, pensar na profissão que irão exercer e no papel econômico da língua – ainda que percebido numa perspectiva muito pessoal – já deveria fazer parte do discurso dos professores em formação. O uso da sessão reflexiva para esta pergunta deixou os licenciandos mais livres para responder à questão da escolha pelo curso; a oralidade e a interação enquanto se manifestavam os deixavam mais confortáveis do que se tivessem que responder a um questionário ou a uma entrevista individual.

Devo pontuar, neste momento, que, conhecendo a realidade dos nossos alunos, a opção por fazer a coleta dos dados em três momentos e através de instrumentos distintos teve como objetivo principal a possibilidade de analisar a consistência dos discursos e contrastar os conhecimentos dos alunos no que se refere à adequação das habilidades linguísticas básicas (escuta, leitura, escrita e fala) à norma padrão com a consciência linguística necessária para os professores de línguas. Como resultado, observei que as respostas se apresentam em níveis de reflexão e criticidade (consciência) diferentes, o que não parece vincular, na maioria dos discursos, a escolha pelo curso à questão econômica, mas a questões de ordem afetiva, como demonstrou a figura 9. Abaixo, os processos destacados tornam essa questão mais explícita, a partir dos fenômenos identificados:

(1) Docência como algo que lhes é familiar – os processos MA (*envolver, despertar, cantar*) e ME emotivo (*gostar*) para buscar identificação com a área, ou o processo RE (*foi*) para trazer a memória pessoas com quem a profissão poderia ser associada:

- “eu sempre *fui envolvido* nesse mundo dos livros, de escrever e de *gostar* de ler [...] procurei fazer Licenciatura para tentar *despertar*, assim, em outras pessoas, nos meus alunos o gosto pela Letras” (A15-LPM);
- “acabei indo para o português pelo fato de eu *gostar* de ler” (A13-LPF);
- “*Foi* mais uma identificação, assim, minha mãe *foi* professora muitos anos, na rede pública. [...] mas o inglês veio, na realidade, meio que sozinho, eu *gostava* muito da língua” (A20-LIM);
- “eu já *ouvira* música [...] Mas o inglês sempre foi a primeira opção” (A3-LIM);

- “Meu pai [...] sempre *gostou* de músicas internacionais e eu fui crescendo, *ouvindo*, e eu *cantava* as músicas sem saber o que eu tava cantando [...] e surgiu o interesse” (A23-LIF).

(2) Docência como parte de um imaginário popular – há uma grande ocorrência dos processos ME desiderativo (*querer*) e de um processo MA (*dominar*), que foi realçado durante a fala da colaboradora, revelando que uma vez liberto, o desejo de todo oprimido é se tornar opressor (FREIRE, 2017), no caso, através da profissão docente (no caso de A20-LPF, da habilitação em Letras – Português):

- “primeiro lugar porque eu *queria* ser professora... né... apesar de ser uma profissão muito bonita, você precisa ter um dom para isso” (A19-LPF);

- “porque eu *quero* ser professora. Só isso” (A6-LPF);

- “porque se eu souber *DOMINAR* a língua portuguesa, eu vou saber dominar todas as outras disciplinas e todas as outras matérias e, assim, eu vou *conseguir ensinar*” (A20-LPF);

- “Sempre *quis* ser professor. Desde criança, né, a gente *brincava* e tudo e aí eu sempre queria ser o professor” (A18-LPM);

- “Eu sempre *quis* ser professora é:: tipo a ovelha negra da família, ninguém queria [...] Só não sabia de que. Quando eu cheguei lá no ensino médio, eu decidi que *queria* ser professora de INGLÊS” (A5-LIF);

- “minha mãe sempre me falou que eu *queria* ser professora. Professora de que? Não se sabe. Então, o meu primeiro contato com inglês foi com músicas. [...] Eu moro em interior, aquele lugar assim pequeno e POXA VIDA! ... tem pessoas que falam outras línguas. Legal, né?” (A24-LIF).

(3) Docência como a continuidade de exemplos da educação básica – há uma grande ocorrência de processos ME emotivos (*gostar*) e desiderativos (*querer*), assim como RE possessivos (*ter*) e um processo MA (*encantar*) que, semanticamente, traz a ideia de fantasia, idealização da profissão, quase um dom, em vez de uma carreira que exige estudo e comprometimento:

- “pelo fato de eu *gostar* de ler. E porque eu *tive* uma professora no 9º ano do ensino fundamental e, que é aquele tipo de professora que lecionou todo mundo da cidade. [...] Ela fazia a gente escrever jornal, fazia a gente ... é ... fazer apresentações no pátio pros alunos [...] E essa forma dela ser uma senhora já e conseguir esse diálogo com nós, foi o que me *encantou*” (A13-LPF);

- “no 9º ano, eu *tive* um professor ... e ele me indicou uns livros lá ... Machado de Assis ... o do Oscar Wilde... e eu vi aquilo e poxa: ... que massa ... *quero* ser como esse cara um dia. [...] é um excelente professor de gramática. E quando eu tive aula com ele eu disse poxa, *quero* ser como esse cara” (A23-LPM);

- “Eu sempre *gostei* muito de inglês, mas eu não *tinha* certeza se era a profissão de ser professora que eu *queria*. [...] A ideia

de ser professora de inglês veio quando é:: eu vi a professora do ensino médio, que era terrível, não sabia dar aula” (A17-LIF).

O que podemos perceber nas falas acima é uma referência ao passado, que não se transformou com as experiências acadêmicas vividas no curso. São memórias, registros afetivos que, algumas vezes expressam desejo futuro de seguir o exemplo apresentado, esperadas nos semestres iniciais, quando os alunos ainda estão se familiarizando com o ensino superior, mas que já deve estar transformada, de alguma forma, nos semestres finais. É sobre essa transformação que trata esta tese. Assim, não podemos culpar unicamente os estudantes por não estarem desenvolvendo as habilidades linguísticas desejadas – basta ver que o documento do curso, o PPP, tem um discurso diferente do perfil de estudantes que ora se apresenta neste estudo. Na verdade, como vimos acima, o valor da língua como bem imaterial (dominar) ou como apreço a uma forma desejada e de alto prestígio (excelente professor de gramática), não refletem, necessariamente, o valor econômico da língua (ou da profissão), mas uma conquista de poder, legitimada por um diploma superior, de um curso em que, outrora, poderia ter sido uma estudante oprimida.

Antes de partirmos para a discussão desses três fenômenos, proponho que reflitamos sobre o fato de que mais de vinte anos se passaram e nós, professores, linguistas aplicados, nos deparamos com o mesmo quadro de cursos de Letras que não levam em consideração as demandas educacionais da educação básica. No nosso caso específico, do curso de Letras da UEVA, no que concerne às duas habilitações, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, o atual currículo apresenta uma carga horária desequilibrada entre as disciplinas de língua e literatura nos cursos de Língua Inglesa e Língua Portuguesa (quadro 17). Da mesma forma, na habilitação em Língua Portuguesa, há uma supervalorização dos estudos literários sobre os estudos linguísticos. Nos anos 1990, em um momento pioneiro da pesquisa educacional etnográfica no Brasil, Moita Lopes (1996, p. 64) afirmava que:

o campo do ensino de línguas [...] tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem [...]. Em geral, os departamentos de línguas [...] ou têm tratado a linguagem como um produto de análise linguística [...] ou, principalmente, se caracterizado por serem departamentos de literatura [...], onde as pesquisas têm sido orientadas para o fenômeno literário, fazendo com que os estudos linguísticos, quando existentes, recebam uma atenção secundária e, muitas vezes, equivocada.

Embora o texto tenha mais de duas décadas e se refira às línguas estrangeiras, sua área de pesquisa na época, não vejo como a reflexão de Moita Lopes não possa ser atualizada e defendida neste estudo. Como vimos anteriormente, no que se refere à Língua Portuguesa, o curso deve ensinar “sobre a língua”, mas as “práticas de ensino”, que acabam por se tornar disciplinas teóricas (no máximo com algumas poucas simulações em sala de aula, por alguns professores), só começam a acontecer no final do segundo ano da licenciatura, o que deixa a desejar, no curso, uma atenção mais delicada às questões específicas da licenciatura (em vez de um curso de Bacharelado). Assim, estudar sobre a língua implica aproximar o professor em formação de seu ambiente laboral e não tomar seu objeto de estudo apenas como um cadáver a ser dissecado nas bancadas da academia. O estudante precisa conhecer a realidade escolar onde a norma padrão é ensinada, precisa saber o que pensam os professores e alunos sobre essa norma, e sobre o ensino da mesma e trazer esses questionamentos e conflitos para a sua formação e atualizar suas próprias habilidades de escrita e de leitura – inclusive, de mundo.

No que diz respeito à língua inglesa, mesmo com uma carga horária de língua maior que a de literatura, o estudo acima já nos mostrou que a realidade brasileira na formação de professores de língua estrangeira não é muito otimista, pois se há uma preocupação em ensinar “a” língua, o estudo “sobre” a língua e sobre o ensino da língua fica igualmente deficitário – e aí perguntamos qual a diferença entre o curso de licenciatura em Letras – Português e um curso de idiomas? No caso específico dos nossos professores formadores da UEVA, como eles lidam com o ensino de língua inglesa na educação básica? Quantos já foram professores da educação básica? Caso não tenham sido, quantos buscaram se informar dos processos educacionais das secretarias de educação da região? As respostas para esses questionamentos não podem ser dadas sem uma pesquisa que leve em consideração os discursos dos docentes, que não é a proposta deste estudo. Considerando o tempo disponível para coleta de dados, haja vista que precisei de autorização da instituição, do colegiado e dos colaboradores, os dados podem ser questionados sobre uma tentativa de representação do curso, mas a ocorrência de semelhanças entre os discursos e entre as deficiências de habilidades de escrita indicam que o corpus pode ser validado).

Essa pequena discussão deve nos levar a perceber que, em meio à globalização, surge a necessidade de ampliar os meios de comunicação e a escola

tem que estar inserida nesse processo, os professores incentivados a trabalhar com novas tecnologias e menos memorização e mais interação. Assim, pensar a sala de aula como local de práticas in(ter)disciplinares (MOITA LOPES, 2006) deve significar pensar a competência linguística como um exercício de abrir-se para as possibilidades do mundo.

1. Específicas	
LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INGLESA
Linguística: 180h	Linguística: 180h
Língua Portuguesa: 480h	Língua Inglesa: 760h
Teoria Literária e Literaturas: 580h	Teoria Literária e Literaturas: 360h
Latim: 120h	Cultura e Civilização: 60h
2. Formação geral	
Ética, Instrumental, Libras: 180h	
Fundamentos: 240h	
MTC e TCC: 120	
3. Formação pedagógica	
Práticas de Ensino: 400h	
Estágio Supervisionado: 400h	
3. Atividades complementares	
200h	
TOTAL: 2.900h	

Quadro 17: Comparativo da carga horária dos cursos de Letras da UEVA (Fonte: Sobral, 2015).

Voltando aos fenômenos identificados, a escolha da língua pela familiaridade é recorrente tanto entre os estudantes de inglês quanto os de português, por motivos diferentes: os primeiros a identificam com a cultura anglófona através, principalmente, da música, enquanto os segundos relacionam a identificação com o fato de ler e escrever. Entretanto, nem sempre o hábito de leitura e escrita representa o mesmo grau de interesse:

- Mas eu sempre *gostei* de escrever. Assim, de ler eu ainda tenho um pouco de *preguiça*. Mas, de escrever eu gosto demais. E aí, eu acho que essa parte também me ajuda, né, *identificar* a parte da gramática, da *literatura*. Tudo eu *gosto* (A5-LPM).

Os processos ME (*gostei*) e MA (*identificar*) materializam escolhas lexicogramaticais que associam o ingresso no curso à áreas específicas (*escrever/literatura – gramática*), entretanto, parece haver uma incoerência a ser considerada neste discurso: a preguiça de ler (embora goste de escrever) e o fato de identificar-se com a literatura, ou seja, algo com relação ao qual o aluno mostrou preguiça. Trata-se de um discurso não consistente em relação à identidade docente no professor de língua em formação, pois não se estabelece no nível da consciência,

mas do afeto – que não deixa de ser importante, mas, cumpre a única função de sentimento, não de paixão/tesão no sentido psicanalítico.

Em poucos casos encontrei a docência como opção de trabalho de destaque nas localidades onde vivem os professores em formação ou como capacitação para uma atividade que já exercem. Nesses casos, as referências à profissionalização são marcadas pelos processos RE (*ser, ter*), destacados abaixo:

- “como já foi citado aqui, a maioria da gente é do interior e a profissão de professor é profissão de aquisição e de poder e tal” (A2-LPM);
- “eu decidi estudar língua inglesa na UVA porque eu já *tinha* certa experiência [...] já *tem* cinco anos que eu *sou* professora na rede pública, no fundamental II” (A21-LIF).

Em outros, não há certeza da razão de estarem cursando a licenciatura em Letras. Para esses, identifiquei processos que se ora se contradizem (MA: *escolhi* / ME: *não sei*), ora concordam (ME: *não sei* / RE: *é, tô*), mas sem força semântica para expressar um posicionamento crítico de estudantes no final de uma licenciatura:

- “Eu *escolhi* estudar a língua inglesa porque ... pra falar a verdade, até hoje eu *não sei*. Né? Quando eu chego aqui na Letras de manhã, quase todos os dias: ‘o que é que eu *tô* fazendo aqui?’ (A1-LIF);
- “*Decidi* fazer inglês na UVA porque eu *tentei* português e *não passei*. [...] A concorrência *era* mais baixa e *passei*. [...] Na verdade, eu *não sei* porque fiz português. O inglês eu sei. Eu *tentei* por *gostar* de inglês. Agora a questão de ensinar é uma questão que eu ainda *não sei* (A27-LIF);
- “eu *não tava* me identificando com o terceiro período e tal, as disciplinas, os professores [...]. Se eu *inicie*, vamo *terminar*. Vamo contribuir com o nosso país. Já que essa memória afetiva sempre me *perseguido* e tal, e tal... Se tá na chuva, vamo se *molhar*” (A2-LPM).

A fala final do aluno A2-LPM mostra uma inconstância entre intenção e compromisso profissional materializado na contradição entre o processo RE (*identificar-se*) com os processos MA (*terminar, se molhar*). Há uma pressuposição de que algo está mal na educação brasileira e por isso os cursos de Letras devem se preocupar com uma melhor qualificação profissional. Mas os usos do verbo *perseguir* e da expressão que o segue denotam um descaso com a docência. O censo escolar de 2017 (BRASIL, 2018, p. 17-18) mostra que a Língua Portuguesa tem os melhores resultados de indicadores de professores formados na área, para as turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Por outro lado, a Língua Estrangeira se coloca entre os resultados dos piores indicadores de professores formados na área,

o que pode nos levar a entender que a maioria dos discursos dos colaboradores do Grupo B (habilitação em Língua Inglesa) realmente associa o curso superior à aprendizagem da língua e não ao exercício profissional de professores de língua inglesa.

Anteriormente, uma pesquisa realizada sobre o ensino do inglês na educação pública brasileira (SÃO PAULO, 2015, p. 11) já havia mostrado que o perfil dos professores de inglês não é um quadro para nos orgulharmos, a partir das estatísticas abaixo apresentadas:

- 83% dos professores entrevistados finalizou o ensino superior completo; apenas 39% é formado em língua estrangeira (e a metade desses em dupla habilitação, português e inglês);
- 55% dos entrevistados relatou que um dos maiores problemas enfrentados é a “falta de oportunidade para conversar em inglês” e 22% reconheceu ter “dificuldade com a língua falada⁴³”. Apenas 31% relatou não ter problemas com a língua (menos de 1/3 dos entrevistados);
- 65% desses professores leciona outras disciplinas além da LI e 27% leciona, pelo menos, duas outras disciplinas além do inglês.

É possível deduzir, através dos discursos, que a falta de referências à questão do valor econômico da língua está relacionada com a questão da (des)valorização da docência. No caso específico do curso de Letras da UEVA, percebi dois casos que exemplificam essa questão, ambos externos à organização das disciplinas curriculares, mas relacionados aos ideologemas identificados no campo temático 4 (p. 84):

(1) *Os que cursam a licenciatura em línguas porque não conseguiram aprovação em outro curso* – há uma grande ocorrência de processos que demonstram que não há interesse no curso (RE: *não ter sido a primeira opção no vestibular*, ME: *não querer a docência, não acreditar que a universidade prepara para a sala de aula* e MA: *não passar em outros cursos, tentar outros cursos antes*):

- “o curso era de segunda opção para mim, porque eu *queria* cursar Psicologia (A24-LPF);

⁴³ Este aspecto, em particular, tem sido bem apontado nesta pesquisa, inclusive mostrando que as ações tomadas por alguns professores não ajudam a mudar o quadro.

- “eu escolhi língua portuguesa porque *não passei* em Direito. [...] Vou fazer Letras Português. Porque por mais que eu *não me identifique*, eu sei que é uma coisa boa que vai somar muito. [...] Se você vai fazer com/coisas que eu pensava: Psicologia, Direito, Jornalismo, Publicidade e coisas que passavam pela minha mente, português ia somar muito. Ia ser o primeiro degrau” (A10-LPM);
- “*Não foi* minha primeira opção de curso. Minha primeira opção era Psicologia. [...] Às vezes eu me *questiono* se a universidade mesmo ... ela prepara a gente para essa realidade em sala de aula, que eu *acredito* que não” (A8-LPF);
- “*Não deu certo* passar para Direito. Passei ah: Ciências Sociais na UFPI ... e::: segundo eu, não ... vou fazer o curso é:: de Letras Inglês porque desde o ensino médio eu já *gostava* do inglês, sabe? Eu não tinha dificuldade na parte gramática [...] Eu me via tipo me comunicando em inglês e tudo, mas *não sendo* professor. É isso” (A6-LIM);
- “optei por fazer o curso de inglês porque *tinha tentado* duas vezes pro vestibular ... é:: pra/pra outros cursos e aí *não deu certo* [...] Com uns acontecimentos aqui da UVA, eu me desmotivei, quarto, quinto semestre, aliás, eu tentei ... pensei em desistir do curso [...] faltava os professores [...] Aí começou as greves [...] E aí é isso, *tô levando* aqui, não pretendo é:: assumir a profissão de professora de inglês, SE precisar, eu/eu estarei lá, à disposição. Mas *pretendo fazer* outros cursos para seguir outros ... outros caminhos” (A8-LIF).

São vários os fatores que levam os jovens a buscar uma carreira após o ensino médio. Contudo, no Brasil principalmente, não são poucos os fatores que podem causar o desinteresse pela docência, como por exemplo a complexidade da profissão, que exige que o professor seja um profissional competente e atualizado, mas em contrapartida, desvalorizado profissional e financeiramente e com prestígio social quase que inexistente. Outros, ao contrário, falam da docência como um dom ou uma vocação que nos foi dada ao nascer. O fato é que a docência não é uma das primeiras opções quando se trata de escolhas profissionais nos últimos anos do ensino médio. Tanto a desvalorização salarial quanto social, seja em suas reivindicações por melhorias quanto sua importância na sociedade, e até mesmo por pressão dos pais, que incentivam os filhos buscar uma “profissão melhor” – dentre elas, Medicina e Direito – faz com que o jovem pense duas vezes antes de tomar a carreira docente como sua. Além disso, a convivência dentro do âmbito escolar, com os próprios professores, que muitas vezes estão desmotivados e frustrados com a sua carreira docente, estimula na hora da escolha profissional dos colaboradores, pois

o jovem tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação,

autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009, p. 10).

Ainda segundo a pesquisa, alguns estudantes pensam em seguir a carreira docente futuramente como um *hobby*, ou seja, quando não estiverem exercendo mais a profissão que escolheram ou quando tiverem um tempo livre na própria carreira, tornando e determinando assim, o magistério como uma segunda opção. Há também o fato de que, em alguns casos (senão na maioria), a carreira docente é vista como uma alternativa caso não haja oportunidade em outras áreas, uma espécie de “seguro desemprego” (GATTI, 2010, p. 1361).

Há, de maneira bem interessante, quatro casos contrários. Destes, apenas um representado por um processo RE (é), constando uma verdade sobre a desvalorização da profissão; os demais, representados pelo processo ME (*não se arrepender, descobrir e ver-se como*), confirmando o excesso dos discursos emotivos sobre os mais reflexivos ou críticos. O primeiro, de uma aluna que foi reprovada em Letras no primeiro vestibular, passou seis meses na Educação Física, curso que não a agradou e transferiu-se para Pedagogia. Hoje cursa Letras/Português e “*não se arrepend[eu]* nem um/nem um momento de ter vindo para Letras” (A5-LPF). O segundo, de um aluno que foi aprovado em Letras e em Biologia, mas percebeu que “*gost[a]* mais é do português” (A18-LPM). Outro, de um aluno de Letras/Inglês, que pensava em fazer algo na área de cálculos (engenharia) ou medicina, mas optou por Letras, mesmo reconhecendo que “é uma área que ... no Brasil ainda ... é um pouco rejeitada” (A7-LIM). E o último, também de Letras/Inglês, de uma aluna que abandonou o curso para “cursar jornalismo, e aí *descobri[u]* que não, não era” e ao voltar para o curso “começ[ou] a [se] ver como professora” (A11-LIF).

Casos como esses nos motivam a continuar numa profissão que parece respirar com ajuda de aparelhos – e ainda assim muito mal, pois há professores que podem não estar comprometidos com a formação de novos docentes, por vários motivos e há, também, o descaso do governo, cujos programas e projetos parecem não resolver a despreocupação com o ensino público, principalmente. Tudo isso me impulsiona a evitar situações descritas a seguir, que tendem a contribuir com o ciclo de desvalorização da profissão docente.

(2) *Os que receberam informações negativas da carreira pela desvalorização profissional*, o que já denota que a sociedade não vê a profissão docente como uma

possibilidade de mudança para as gerações futuras, como manifesto nos processos VE (*desincentivar*) e ME (*querer, achar e sofrer*) expressam não apenas a falta de incentivo por parte de pessoas próximas, mas também um sofrimento decorrente da escolha:

- “todo mundo *quis* ... me *desincentivava* para o inglês, tipo, na minha escola todo mundo *queria outro curso*, porque *achavam* que dava mais dinheiro. Meu professor dizia para eu *não fazer* inglês ... porque eu ia *sofrer* muito sendo professora. [...] Mas eu *não queria* ser professora, só estudar inglês. Mas quando eu comecei a vim pra escola, a ensinar ... aí, pronto, eu *gosto* de ensinar na escola” (A12-LIF).

Entretanto, a experiência proporcionada pelo curso fez a estudante se sentir bem com a escolha (novamente, representado por um processo ME emotivo, *gostar*). Neste outro relato, com toda falta de incentivo expressos pelo processo VE (*dizer*) e MA (*passar fome*), a colaboradora se posiciona como Ator nos processos MA (*dedicar e continuar*), mesmo reconhecendo o posicionamento contrário da família, representado pelo processo RE (*ficar triste*):

- “Aí, quando eu falei lá em casa que eu *queria* inglês, que eu ia me *dedicar* ao inglês, que eu *ia entrar* em Letras Inglês... Aí me disseram: ‘Aí, a gente vai *passar fome*’. Desse jeito... Eu *fiquei* triste, mas mesmo assim eu *continuei*” (A23-LIF).

Um caso interessante é que a informante A23-LIF já havia relatado (cf. p. 119) que seu interesse pelo idioma veio de memórias remotas do ambiente familiar (seu pai ouvindo músicas internacionais e ela as escutando e cantando). Este mesmo ambiente que constrói o desejo, o gosto por uma profissionalização pode vir a desmotivá-la a depender do valor econômico que aquela profissão tenha para o mercado. Nesse sentido, o valor da língua é considerado pela família, mas o mesmo não acontece para quem resolve ensiná-la, o que comprova, na nossa região, o que foi apontado na pesquisa da Fundação Victor Civita (2009).

Sobre o valor econômico da língua – e, conseqüentemente, da profissão, apenas um aluno remeteu o estudo da língua inglesa à questão financeira, e, mesmo assim, não pela docência, mas porque mora numa “cidade turística, então tem um fluxo grande pro turismo internacional, o que lhe permitiria mais possibilidades de se comunicar com eles também”, pois “trabalh[a] no Parque Nacional [de Ubajara]” (A13-LIM).

Os relatos apresentam interesses e desejos distintos em relação à ação da docência, mas uma coisa todas elas têm em comum: a ausência de um discurso que apresente uma consciência clara entre o papel do professor de línguas na educação básica. A escolha pelo curso de licenciatura em Letras da UEVA não parece se configurar com um curso de formação de professores crítico-reflexivos, pelo menos neste grupo de colaboradores.

Para não limitarmos nossos argumentos apenas a este estudo, vale lembrar que casos semelhantes podem ser percebidos, também, em outras regiões do país. Considerando a pesquisa realizada pelo *British Council* para o governo de São Paulo,

muitos dos problemas enfrentados pelo ensino do inglês são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Durante a pesquisa, foi preciso traçar com cuidado a diferença entre essas dimensões. Esse cuidado permitiu evidenciar que *a melhoria do sistema público requer ações conjuntas por parte das diversas instâncias e atores que participam do sistema, especialmente a integração entre as secretarias estaduais e municipais e os gestores e professores das escolas* (SÃO PAULO, 2015, p. 37, grifos nossos).

Assim, os dados aqui apresentados – ainda limitados em número, pelos motivos já apresentados – servem como indicadores do perfil dos estudantes do curso de Letras da UEVA, no que diz respeito à consciência linguística como saber profissionalizante. Não devemos esquecer o papel que as universidades, enquanto centros de formação de professores de línguas (nosso caso específico), precisam exercer para a melhoria do sistema educacional. Necessário reforçar que, enquanto os cursos de formação mantiverem uma postura tradicional, classista e preconceituosa em sala de aula, nossos licenciandos, futuros professores, podem perder uma grande oportunidade de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, ou seja, a consciência linguística que defendo nesse estudo – ferramenta essencial para efetivarmos o projeto de uma educação linguística desde as primeiras séries da educação básica. Como explica Antunes (2013), ser antigo não implica, necessariamente, em se tornar velho, pois enquanto o primeiro termo se associa à maturidade, o segundo remete ao ultrapassado, daí a distinção que ele propõe entre professores e professauros, quando esses últimos se recusam a abrir-se para o novo e negam a importância do teor científico das pesquisas em sala de aula, objetivando a criação de novas teorias, sobretudo para o nosso objeto de estudo: a língua. Para

concluir essa seção sobre o valor econômico da língua e a questão de (des)valorização profissional, é importante lembrar que

a variação do português brasileiro está primariamente associada à secular má distribuição de renda e à oposição rural-urbano. Levando em conta essas características, entendemos que a análise etnográfica do discurso em sala de aula não deve ter o estudo superficial da variação linguística como ponto de partida nem resumir-se à descrição dessa variação. O ponto de partida é o processo interacional. [...] A microanálise do processo interacional poderá desvelar a importância e as consequências que a variação linguística e cultural tem na construção do processo educacional, bem como a que têm as crenças e preconceitos que os professores, pessoal administrativa, pais e alunos nutrem em relação às diferenças socioculturais (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 207).

Nosso curso de Letras é um ambiente rico para pesquisas deste tipo, infelizmente, nós, professores, ainda encontramos entraves para romper com modelos curriculares tradicionais e, algumas vezes, contraditórios entre o que ele expressa (ideologicamente) através de seu PPP e o que é (efetivamente) executado através de práticas doentes, tema abordado na próxima seção.

Em cursos de licenciatura, os debates e mesmo os resultados das pesquisas etnográficas, realizadas a partir dos problemas detectados no processo educacional, raramente ultrapassam o círculo restrito das publicações especializadas ou da conclusão de cursos de formação como as graduações e pós-graduações. Muito frequentemente, nem sequer os próprios cursos de onde essas pesquisas surgem chegam a conhecê-las e se abrem ao diálogo, para buscar alternativas para a solução desses problemas (que muitos não enxergam, ou pior, fingem não enxergar). Outras vezes, os professores (que realizam pesquisas de ponta ou não) se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las à crítica, sem propor conceituações renovadas. Muito frequentemente, também, há um certo desprezo pela formação de futuros docentes da educação básica, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de Letras (e sim a preparação para os cursos de pós-graduação). Agindo assim, o curso de Letras acaba por fazer com que os alunos repitam velhas práticas pedagógicas jurássicas (ANTUNES, 2013) de ensino mecânico de que tanto reclamam, mantendo um ciclo repetitivo de ensino tradicional.

4.3 [De?]Formação da consciência linguística como saber docente

Até agora, a análise dos dados nos aponta observações e afetos sobre a maneira como os estudantes se percebem no curso e algumas observações acerca dos professores formadores e do material didático. Mas encontramos poucos processos mentais cognitivos que representem um posicionamento crítico ou reflexivo sobre os conhecimentos linguísticos que podem direcionar as escolhas e as metodologias que irão utilizar em sala de aula, no ensino de línguas, seja ela a portuguesa ou a inglesa. As discussões foram orientadas por questões que dizem respeito ao que é língua e ao que é importante para se ensinar e aprender línguas. Percebemos que há algumas divergências entre o que é esperado dos estudantes a partir dos objetivos do PPP e o que estes revelam em seus discursos, em relação à construção dos saberes profissionalizantes – desde o manuseio da norma padrão até a reflexão sobre essas habilidades. Vimos, também, que os mitos e certas ideias sobre a língua são recorrentes entre os estudantes das duas habilitações.

Um fato que deve nos alertar, enquanto professores formadores, é que esses mitos não se referem a um conteúdo específico da formação (um componente especificamente linguístico, literário ou pedagógico), pois, na maioria dos relatos, não chegam a ser claramente argumentados. Por exemplo, a questão da idade para a aprendizagem de línguas é um tema bem recorrente nos estudos de L2, porém foi relatado por uma aluna da língua portuguesa, com ideia que ela acha “trabalhar com crianças [...] *mais fácil* do que com adolescentes e adultos. [...] E é legal o conhecimento que a gente *passa* para eles” (A9-LPF). Outra vez, o processo *MA passar*, no sentido de uma aula centrada no professor é recorrente. Agora, proponho retomar algumas discussões já realizadas sobre preconceito linguístico e educação linguística, a fim de focalizar o grau de consciência linguística dos colaboradores em relação a sua prática docente futura na educação básica. Início com alguns relatos que podem revelar as percepções dos colaboradores sobre como se estuda a língua no curso. Verifica-se, por exemplo, que ambos os grupos se queixam do (exagero do) caráter estruturalista que é dado à língua.

A3-LPM	A gente <i>estuda</i> <MA> a língua [...] <i>olhando</i> <ME> mais a <i>parte da teoria</i> , do que realmente <i>significa</i> <RE> a língua, qual a sua importância para o ser humano e depois <i>conhecendo</i> <ME> os seus aspectos e tal.
A12-LPM	Muitas vezes, só <i>existe</i> <EX> preocupação em relação ao <i>conteúdo</i> [...]
A13-LPF	<i>Recebemos</i> <MA> algumas bases teóricas mas não nos é <i>apresentado</i> <MA> uma forma de <i>compreende</i> <ME> -las [...]
A16-LPF	O professor <i>repassa</i> <MA> mais a parte teórica, <i>abordando</i> <MA> autores estudados por eles, <i>mas muitas vezes sem nos instigar</i> <MA> a <i>gostar</i> <ME> do assunto.
A21-LPF	[...] a língua é <i>repassada</i> <MA> para os alunos somente com conceitos.

Quadro 18: Sobre o que é abordado no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

A1-LIF	[...] alguns professores <i>focam</i> <ME> em contextos, já outros, nem tanto. <i>Há</i> <EX> um <i>cuidado com a norma padrão</i> , e muito professores <i>desprezam</i> <ME> <i>outras variantes</i> .
A4-LIF	O estudo da língua no curso é <RE> como o estudo realizado em qualquer cursinho de línguas estrangeiras, em todo semestre <i>tem</i> <MA> um material a <i>ser estudado</i> <MA> em sala com as <i>quatro habilidades e provas</i>
A5-LIF	[...] <i>tem</i> <MA> disciplinas de inglês ministradas em português [...]. 1º semestre <i>tivemos</i> <MA> noções básicas de como <i>utilizar</i> <MA> o dicionário desde então apenas alguns professores <i>falam</i> <VE> da importância deste. Disciplinas com seminários em português, porque <i>a maioria dos alunos não fala</i> <ME> <i>inglês</i> . Alguns professores até <i>desestimulam</i> <MA> os alunos.
A6-LIM	[...] alguns professores <i>se prendem</i> <MA> muito a <i>gramática</i> , outros mais a <i>textos</i> , [...] <i>não há</i> <EX> muita diferença quanto ao conteúdo trabalhado nos cursos de idiomas [...]
A9-LIF	A língua <i>não é</i> <RE> o foco do curso. <i>Há</i> <EX> disciplinas para isso, porém <i>não há</i> <EX> professores que <i>objetivem</i> <MA> o estudo da língua, <i>desmotivando-nos</i> <ME> muitas vezes, a até mesmo <i>estar</i> <RE> presente em sala de aula [...].
A11-LIF	O estudo da língua inglesa se <i>dá</i> <MA> através de sete disciplinas de Língua Inglesa, que <i>poderia ser</i> <RE> melhor aproveitadas se <i>fosse</i> <RE> uma continuação da outra.
A15-LIM	[...] nos primeiros semestres é <RE> comum o estudo de <i>gramática e linguística da língua portuguesa</i> . [...] muitos alunos <i>reclamam</i> <VE> mas boa parte das reclamações são <RE> por parte de alunos que <i>não tem</i> <MA> sequer o material.
A23-LIF	<i>Não sou</i> <RE> capaz de <i>opinar</i> <VE> sobre isso, mas parece que <i>estudamos</i> <MA> a língua, em sua maioria a estrutura desta bem como a teoria de suas literaturas. [...] <i>teve</i> <MA> um certo professor, inclusive as provas dele são <RE> quase sempre de discussões, né, sobre certos conteúdos. E eu <i>anotei</i> <MA> tudo que ele <i>falou</i> <VE>. Tudo, tudo. E, na prova, <i>coloquei</i> <MA> do jeito que ele <i>falou</i> <VE> e <i>tava</i> <RE> errado. Quando ele <i>entregou</i> <MA>, <i>tava</i> <RE> errado. Por isso eu <i>não sou</i> <RE> capaz de opinar.
A29-LIM	Se <i>estuda</i> <MA> línguas através de livros e materiais disponibilizados pelos os professores das disciplinas que na maioria das vezes é <RE> <i>insuficiente para aprender</i> <ME> e <i>usar</i> <MA> <i>língua</i> , porém os acadêmicos em sua grade maioria <i>fazem</i> <MA> curso de línguas fora da universidade e <i>usam</i> <MA> outro meio para <i>estudar</i> , <MA> como séries, músicas e contato a distancias com nativos da língua alvo que é <RE> uma forma de <i>manter</i> <MA> o contato com a língua.

Quadro 19: Sobre o que é abordado no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

Os processos ME (*compreender, aprender*) utilizados pelos colaboradores A13-LPF (quadro 18) e A29-LIM (quadro 19) representam a dificuldade de aprendizagem por uma falta maior do contato com a própria língua. Como dissemos, mesmo que a habilitação em Língua Portuguesa se proponha a ensinar “sobre” a língua, percebemos que há, provavelmente, um excesso de informações teóricas e pouca prática – inclusive de escrita (excluindo as avaliações) –, pois, os relatos trazem

inadequações sobre a norma padrão da língua portuguesa. A recorrência de processos MA (*sem instigar, abordar e repassar*), reafirmada pelo processo EX (*existir*), sustentam essa postura por parte dos professores.

Os alunos A3-LPM (quadro 19) e A11-LIF (quadro 20) utilizam processos RE (*significar e ser*, respectivamente) para mostrar que há a carência de atividades práticas, pois, enquanto a habilitação em Língua Portuguesa parece priorizar a descrição formalista da língua, ignorando a dimensão sociolinguística, a habilitação em Língua Inglesa carece de uma sequência⁴⁴ mais elaborada entre as sete disciplinas que se referem à aprendizagem da língua inglesa (e não sobre essa língua, já que existem outras para essa finalidade); isso é pontuado como um problema que também interfere na aprendizagem.

De modo geral, é possível perceber, através dos discursos anteriores, o excesso de metalinguagem nas disciplinas, o que pode inibir o desenvolvimento o processo crítico e reflexivo dos alunos, que se preocuparão mais em aprender nomenclaturas do que entender o funcionamento da língua. Se isso acontece, muito provavelmente haverá déficit no desenvolvimento da consciência linguística como saber profissionalizante destes professores em formação.

Como vimos nas páginas anteriores, pela maneira como A16-LPF, A5-LIF e A9-LIF se posicionam em seus discursos, é possível notar que o excesso dessas atividades metalinguísticas, focando apenas na teoria e conceitos, e com grande ênfase à norma padrão⁴⁵ (A6-LIM e A15-LIM), a ponto de desprezar outras variantes (A1-LIF) acaba por se tornar um fator de desmotivação para a aprendizagem de línguas. É possível afirmar isso se considerarmos as escolhas lexicogramaticais para o processo MA que tem, na maioria dos casos, o professor como Ator e os estudantes como Meta, realizando atividades de aprendizagem passivas, e para os processos RE (a língua *não é o foco* do curso) e EX (*não há professores que objetivem* o estudo da língua), relatados por A9-LIF.

Quando questionada, A23-LIF assume sua incapacidade de opinar através de duas representações lexicogramaticais do processo RE (*ser e estar*) que se

⁴⁴ Essa é uma queixa frequente entre os colaboradores do grupo B, pois como cada disciplina é lotada para professores distintos, mesmo havendo um cronograma no ementário da disciplina, nem todos os professores o seguem.

⁴⁵ Considerada por alguns colaboradores como norma “cultura”, como relatado por A23-LPM (Quadro 17, p. 104).

constroem a partir de processos VE (*falar*) e MA (*entregar*), que têm o professor como Participante que origina a ação, ou seja, mesmo repetindo tudo o que o professor abordou em sala de aula, ao receber a prova, percebeu que estava errado. O que quero pontuar neste relato é a maneira como podemos, enquanto professores formadores, desmotivar o potencial de aprendizagem e criticidade dos estudantes. Percebamos que os processos: *desmotivar*, *desestimular* e *não incentivar* têm sido queixas comuns entre os colaboradores desta pesquisa, talvez daí o excesso de processos Mentais emotivos em relação aos cognitivos, que têm os estudantes como agentes, reservando a posição de agente das representações do processo Material para os professores ou material didático.

Retomando a questão do excesso de metalinguagem, a expectativa de vir a falar outro idioma ou de conhecer o funcionamento do seu idioma se frustra no meio de tantas regras e nomenclaturas não apenas para os alunos da habilitação em Língua Inglesa, pois os estudantes da habilitação em Língua Portuguesa chegam do ensino médio com o mito de que gramática é algo que eles vão aprender no curso de Letras para falar e escrever melhor. Se esse mito não for questionado, se a norma padrão não for apresentada e discutida como uma entre tantas outras variedades da língua, e se o excesso de metalinguagem acaba por orientar o método de ensino do professor, que não propõe “interações” com o cotidiano, as aulas “sobre” a língua não serão outra coisa senão aulas de listas de nomenclaturas da língua.

Bagno (2015, p. 232) defende as atividades epilinguísticas sobre as excessivamente metalinguísticas na educação básica por dois motivos: primeiro, porque é necessário que seja despertada a consciência da competência linguístico-comunicativa dos alunos, estimulando o uso do conhecimento intuitivo que já têm da língua; segundo, porque o letramento deficiente com o qual os alunos chegam nos últimos ciclos do ensino fundamental não lhes permite tamanho grau de abstração sobre as teorias que abordam o funcionamento da língua. Por outro lado, a formação do professor de línguas exige que este profissional reconheça não apenas os usos da língua (epilinguagem), mas que também saiba falar sobre eles (metalinguagem). O problema se agrava nos cursos que ignoraram os déficits que os futuros professores de línguas já trazem da educação básica – e que, provavelmente, se não forem criadas estratégias durante a formação inicial desses professores, serão alimentados quando se tornarem professores, como discutimos na página 105. Ou seja, cabe aos

cursos de Letras contribuir com o desenvolvimento da consciência linguística dos seus professores em formação, a fim de que, com o tempo, esses déficits sejam minimizados. Os processos MA e RE abaixo destacados confirmam o excesso de metalinguagem empregado nas práticas formativas, sem considerar os problemas apresentados pelos licenciandos:

“- A língua inglesa no curso de letras da UVA é estudada em algumas etapas. [...] 1º Língua Inglesa: de 1 – 7, *não ministrada* de forma acadêmica. As mesmas são ministradas como em um curso de idiomas. As apostilas são de cursos de idiomas. 2º Linguística: (base da língua), Morfologia (Formação de palavras), Fonologia (Pronúncia correta da palavra). Infelizmente, o estudo/curso de Língua Inglesa da UVA ainda é precário” (A24-LIF).

“- Na faculdade *estudamos* com mais profundidade os termos técnicos, *deixando a desejar* a prática da pronúncia dessa língua, nos *limitando* dessa forma apenas ao ensino da gramática dela. Por essa razão, a faculdade forma professores aptos a ensinarem termos técnicos da língua, mas que para ele falar fluentemente essa língua, é algo *não priorizado* na instituição” (A7-LIM).

Afirmar que falar a língua que se predispõe a ensinar não é prioridade da instituição parece ir de encontro ao que é proposto pelo PPP do curso, conforme vimos anteriormente. O excesso de termos, regras e conceitos não vai garantir que estudantes que já chegam no ensino superior com déficits linguísticos na língua estrangeira (ou sequer sem uma língua estrangeira) possam desenvolvê-la como habilidade linguística ou saber profissionalizante. Dessa forma, alerto que é possível tentar mudar o rumo da formação (e tentativas são estratégias dinâmicas e contínuas), para isso proponho que usemos

muita e cada vez mais epilinguagem! E somente “depois, um dia, e se for o caso”, alguma metalinguagem, desde que bem dosada. Quanto à *metalinguagem*... só mesmo exigindo uma lei que a transforme em crime contra os direitos humanos, digno de punição exemplar! (BAGNO, 2015, p. 233, grifo do autor.).

Chamo atenção que a proposta acima é direcionada para o ensino fundamental, entretanto os cursos de Letras formam professores de línguas que chegam do ensino médio sem essa compreensão. Por isso faz-se necessário que repensemos em como minimizar esses déficits linguísticos. Esta tese tem como objetivo identificar um fenômeno específico na formação de professores de línguas, a abordagem utilizada permite o reconhecimento de outros fatores não pensados inicialmente. Para isso, espero que outros estudos possam dar continuidade à

melhoria da qualidade nos cursos de licenciatura, olhando não apenas os seus objetos de estudo específicos, mas tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem destes objetos.

Os dois quadros a seguir, expressam as percepções dos colaboradores sobre o ensino de língua das duas habilitações do curso de Letras da UEVA. Nas discussões, apresentei, sempre que possível, referências à adequação das práticas docentes relatadas com o que é proposto pelo PPP do curso. Constatei que o ensino mecanizado, constantemente relatado pelos colaboradores de ambos os grupos, é representado como uma memória negativa, principalmente quando centrado em regras, em leituras de textos pouco discutidos e na memorização de conteúdos sem contextualização. As memórias positivas, em número bem mais reduzido – e, sempre que relatadas, referindo-se a alguns professores apenas –, referem-se às aulas dinâmicas, com técnicas mais participativas e uma aproximação entre professor e aluno, no sentido de incentivar atividades extras às disciplinas.

No que diz respeito a seminários, apresentações de trabalhos, prática oral em língua inglesa, o que direciona ser uma experiência positiva ou negativa é a atitude do professor, de como se expressou em relação ao aluno e de como desenvolveu o conteúdo em suas aulas. A dificuldade na compreensão dos textos sugeridos também foi relatada em ambos os grupos – e sobre isso, é necessário retomar o primeiro parágrafo da seção 4.2 (p. 122), quando apresentei os locais de fala de nossos colaboradores. É preciso atentar para o fato de que, no ensino de línguas, o comportamento linguístico deve ser percebido como um indicador de estratificação social, visto que diferentes grupos sociais fazem diferentes usos da língua. Por isso é necessário entender que a língua é um processo histórico de transformação, não podendo ser aprisionada em um único padrão linguístico. Isso explica, em parte, os déficits trazidos pelos estudantes que ingressam no nosso curso, pois,

o segmento populacional que cresce mais rapidamente é constituído pelo campesinato e pelos migrantes de origem rural que procuram melhores condições de vida nas cidades e permanecem, em grande parte, à margem do sistema de produção (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 91).

Embora o texto trate do uso da epilinguagem para o ensino de língua portuguesa para alunos da educação básica, nossos professores em formação vieram dessa realidade, desprovida de uma educação linguística e estão se preparando para

voltar a ela. Que o façam com a esperança de mudá-la. Como vimos, se o curso continuar ignorando esta realidade, não poderá desenvolver autonomia em seus estudantes. Consequentemente, não se cumpre o processo de inclusão social e não haverá valorização da profissão decente, uma vez que estes não serão conscientes dos processos que definem a língua como fenômeno social.

A6-LPF	[...] atividades a <i>serem estudadas</i> <MA> para APs e que através da qual temos que <i>memorizar</i> .<ME> Outra didática são <RE> as escolhas de materiais sobre como podemos <i>aderir</i> <MA> em salas de aula; desde do professor da dinâmica e como a forma de <i>planejar</i> <MA> <i>através de idéias sugeridas nas Apostilas</i> .
A7-LPF	[...] o que <i>vai ser tratado</i> <MA> na disciplina é <RE> o que é <i>mostrado</i> <MA> <i>durante cada encontro, para depois realizar</i> <MA> <i>uma avaliação</i> . Mas há <EX> os que <i>atentam</i> <MA> para uma explicação mais aprofundada e argumentativa, com exemplos.
A8-LPF	[...] <i>muito conteúdo</i> é <RE> <i>exposto, mas pouco</i> é <RE> <i>explicado</i> de forma que os alunos <i>compreendam</i> <ME> esse conteúdo.
A9-LPF	Na hora da aula o professor <i>explica</i> <MA> alguns conceitos e poucas vezes <i>exemplifica</i> <MA> no quadro.
A10-LPM	[...] os professores ainda <i>não correlacionam</i> <ME> os conceitos teóricos com a realidade. Os estudos da língua não são <i>feitos</i> <MA> a partir de debates, sendo apenas <i>apresentados</i> <VE> de forma expositiva.
A11-LPM	Alguns professores apenas <i>ditam</i> <VE> o conteúdo de forma rasa, mas <i>não explicam</i> <MA> em detalhes ou nos <i>dão</i> <MA> exemplos de como o conteúdo <i>vai ser</i> <RE> útil para nós <i>utilizarmos</i> <MA> em sala de aula.
A14-LPM	[...] a gente <i>discute</i> <VE> sobre os assuntos e depois <i>passamos</i> <MA> por três testes para <i>testarmos</i> <MA> nossos conhecimentos e <i>ganharmos</i> <MA> médias para passar de semestre.
A15-LPM	Os conceitos indispensáveis para o curso são só <i>jogados</i> <MA> e <i>não há</i> <EX> a preocupação com o retorno, [...] e <i>cabe</i> <MA> ao aluno, despreparado <i>diga-se</i> <VE> de passagem, ir <i>procurá-los</i> <MA> e <i>quebrar</i> <MA> a cabeça tentando <i>entender</i> <ME>. Por exemplo, <i>ouço</i> <ME> muito falar de Saussure e seu livro, mas nenhuma disciplina o trabalhou.
A19-LPF	[...] textos para <i>ser lido</i> <MA> e pouco explicado dentro de sala. Poucas vezes é <i>discutido</i> <VE> e <i>[é] entrado</i> <MA> em debate.
A22-LPF	[...] material é <i>lido</i> <MA> e o professor <i>discute</i> <VE> esse texto com a gente e por fim <i>fazemos</i> <MA> atividades que as respostas geralmente já <i>estão</i> <RE> dentro do nosso material.
A24-LPF	[...] <i>há</i> <EX> a situação de <i>passarem</i> <MA> exercícios que são <RE> [pouco] compreendidos por nós alunos, [...] algumas aulas são <RE> mais claras quando os professores <i>linkam</i> <MA> o conteúdo com assuntos [...] cotidianos, com mídias, etc. [...] as metodologias utilizadas <i>complicam</i> <MA> e <i>desanimam</i> <ME> a gente a <i>aprender</i> <ME> coisas que são <RE> importantes e <i>poderiam ser</i> <RE> prazerosas se o nosso interesse <i>fosse despertado</i> <MA>.

Quadro 20: Metodologia no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

Nossos estudantes (em geral, cada comunidade acadêmica com suas particularidades) não são aprendizes ideais (conceito ilusório), são jovens que têm as mais diversas necessidades de aprendizagem, interesses e *backgrounds*, mas que estão em um curso superior para se profissionalizarem, o que inclui repensar como vamos recolocar esses professores na educação básica, ou seja, como a formação

recebida no curso de Letras da UEVA pode contribuir para a criticidade e reflexividade dos licenciandos.

Os relatos dos licenciandos em Língua Portuguesa, no quadro acima, refletem metodologias pautadas em textos teóricos (geralmente reproduzidos), verificando-se a predominância de abordagens descontextualizadas, sem produção de conhecimento por parte do aluno, uma vez que, na maioria das vezes, o processo se resume à transmissão tradicional do conteúdo do professor para o aluno. Os processos ME (*memorizar* [A6-LPF], *não compreender* [A8-LPF], *tentar entender* [A15-LPM], *desanimam* [A24-LPF]) que se relacionariam com a aquisição de novos conhecimentos, por exemplo, demonstram atitudes negativas para um processo de criticidade e reflexão, quando o aluno é o Experienciador, na maioria das vezes. Uma das representações do processo ME traz o professor como Experienciador, mas com a mesma postura de não contextualizar ou tornar o conteúdo acessível ao estudante, ou seja, “os professores ainda não correlacionam os conceitos teóricos com a realidade” (A10-LPM), porém, no geral, a ideia que os alunos têm das metodologias é expresso por processos RE: “muito conteúdo é exposto, mas pouco é explicado” (A8-LPF), e “não há preocupação com o retorno” (A15-LPM). Este último colaborador chega a considerar-se, enquanto aluno, despreparado pois não percebe uma atenção maior dos professores com a questão da formação profissional. O aluno menciona que ouve muito falar em Ferdinand de Saussure, por exemplo, mas que o linguista nunca chegou a ser trabalhado em alguma disciplina (deveria haver, pelo menos, uma lembrança, já que é parte da disciplina de Teorias e Tendências Linguísticas, do segundo semestre do curso). Há, também, o processos VE que corroboram essa postura: “os estudos da língua são [...] apenas *apresentados* de forma expositiva” (A10-LPM) e “alguns professores apenas *ditam* o conteúdo de forma rasa” (A11-LPM). Como já constatado nos relatos anteriores, o processo MA geralmente traz o professor como Ator, e constata que a prática não considera aspectos de produção por parte dos estudantes, como em “o professor *explica* [...] e poucas vezes *exemplifica*” (A9-LPF).

A linguagem, enquanto fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação, deve valorizar sua natureza social e não individual. Assim, as aulas deveriam considerar a sala de aula um espaço dialógico – o que não está distante da simetria invertida, defendida pelo PPP. Assim, como a linguagem jamais pode ser

separada de seu conteúdo ideológico, as experiências pessoais são trazidas para o contexto pedagógico e, conseqüentemente, as metodologias relatadas se inserem num modelo que oscila entre professores que optam por metodologias mais ativas e professores mais conservadores, que se identificam com a metodologia bancária (FREIRE, 2017), de apenas depositar conteúdos. Devemos incentivar nossos alunos a enfrentarem desafios, considerando suas dificuldades e oferecendo possibilidades de superação. Porém, é preciso estar atento a uma necessidade dos estudantes:

“- [...] os professores não procuram *despertar* o instinto de pesquisador nos alunos, por outro lado eles ensinam muito bem quando tem um material de boa compreensão, é bem contraditório, eu *sei*, mas *acredito* que no ensino tudo depende da forma como o professor ensina e a forma como os alunos demonstram interesse. Professor se *motiva* com o interesse do aluno, se ele não demonstra, o professor terá desinteresse em *repassar* o que já sabe. É isso!” (A20-LPF).

Embora o relato acima represente o último processo MA (repassar) através de uma escolha lexicogramatical questionável para a perspectiva filosófico-pedagógica que defendo, o primeiro processo MA (*despertar*) traz um lado de reflexão bastante coerente com o posicionamento de um professor que considera o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, os três processos ME (*saber*, *acreditar* e *motivar*) afirmam uma atitude de confiança no que é afirmado.

Ao nos voltarmos para os colaboradores do Grupo B (quadro 21), licenciandos em Língua Inglesa, o processo ME parece caracterizar uma atitude positiva, quando os estudantes são Experienciadores: “*percebo* incentivo [...] dos professores para que eu [...] *aprend[a]*” (A19-LIF), “aquele professor [...] que lhe faz *ver* a língua mais do que aquilo que você tá vendo” (A26-LIF). E, claro, nesses casos os professores parecem contribuir positivamente com o potencial crítico e reflexivo dos estudantes. Porém, ainda é uma referência não significativa, se analisarmos os quantificadores e determinantes que se referem aos professores que se preocupam com a maneira como os licenciandos constroem sua identidade docente: “nem todos”, “apenas uns 30%” (A29-LIM), “tem uns” (A21-LIF) e “aquele professor” (A26-LIF). A colaboradora A27-LIF, inclusive, percebe que houve uma mudança nas metodologias de ensino, após os três concursos para professor efetivo ocorridos desde 2012.

Há quem reconheça as dificuldades e perceba que é necessária a superação, com a consciência de que esta não vem com atividades que sigam o fluxo do sistema tradicional, mas que rompam com esse comodismo:

“- De todas as formas que estudamos a língua, a que *considero* mais produtiva é a da disciplina de inglês com o ((professor substituto, recém-formado pela própria instituição)), na qual *saímos* da ‘zona de conforto’ com a realização de atividades que *exigem* mais de nós do que as demais disciplinas. Se todas as disciplinas *fossem* ministradas dessa maneira, o curso de Letras Inglês da UVA *seria* menos ocioso e mais produtivo” (A20-LIM).

A12-LIF	[...] falta de interesse de nós alunos e na falta de materiais mais direcionados para interatividade e na forma na maioria das vezes “mecanizada” que a aula é <i>exposta</i> <VE> para nós.
A15-LIM	[...] nos primeiros semestres é <RE> comum o estudo de gramática e linguística da língua portuguesa. [...] muitos alunos <i>reclamam</i> <VE> mas boa parte das reclamações são <RE> por parte de alunos que não tem sequer o material.
A18-LIF	<i>Digamos</i> <VE> que a língua <i>não é</i> <RE> muito exposta aos alunos na maioria das vezes. [...] Muitos alunos até mesmo os que dominam a língua acabam <i>desistindo</i> <MA> [...]
A19-LIF	[...] <i>percebo</i> <ME> incentivo da parte dos professores para que eu <i>busque</i> <MA> sempre <i>aprender</i> <ME> mais <i>pesquisando</i> <MA> em outras fontes que não as suas aulas, apenas, ou mesmo <i>consultando</i> <VE> com eles.
A21-LIF	Depende muito de cada professor <i>tem</i> <EX> uns que <i>desconstrói</i> <VE> aquilo que a gente <i>aprendeu</i> <MA> na escola e <i>tem</i> <MA> outros que <i>repetem</i> <MA> a mesma coisa. As aulas são <RE> de maneira geral com conteúdo que a gente tem que <i>estudar</i> <MA> para <i>decorar</i> <ME> e <i>responder</i> <VE> as perguntas da prova.
A26-LIF	Eu <i>vejo</i> <ME> o estudo da língua em si muito tradicional por parte de alguns professores. [...] <i>Acho</i> <ME> que, atualmente, a gente <i>bloqueia</i> <MA> a parte negativa do ensino tradicional quando <i>temos</i> <MA> aulas com esses professores novos. <i>Tem</i> <MA> aquele professor que é <RE> <i>orientador</i> , que <i>lhe faz</i> <MA> <i>ver</i> <ME> a língua mais do que aquilo que você tá <i>vendo</i> <ME>.
A27-LIF	[...] quando eu <i>entrei</i> <MA>, [...] <i>não tinha</i> <EX> professores que <i>faziam</i> <MA> as aulas interessantes, <i>era</i> <RE> só repetir, estudar e responder a mesma coisa, e as aulas eram muito chatas.
A29-LIM	[...] nem todos [os professores] <i>ajudam a desconstruir</i> <ME> certas visões que a gente <i>constrói</i> <ME> ainda nessa trajetória. <i>Eu acho</i> <ME> que <i>deve ter</i> <MA> uns 30% que <i>desconstroem</i> <ME> essa perspectiva de <i>não seguir</i> <MA> apenas um autor e de <i>tentar seguir</i> <MA> outros vieses. Um viés de construção pessoal de <i>te dar</i> <MA> autoridade como aluno, de <i>pesquisar</i> <MA>, de <i>buscar</i> <MA> e <i>fazer</i> <MA> o que tu realmente <i>gosta</i> <ME>.

Quadro 21: Metodologia no ensino de língua inglesa no curso de Letras da UEVA (Fonte: dados primários da pesquisa).

Os processos identificados neste fragmento revelam dados interessantes. Inicialmente, o processo ME (*considerar*), já demonstra um nível de cognição mais autônomo, uma vez que envolve não apenas a lembrança e reconhecimento, mas a análise de uma informação. Isso pode ser dar, pelas práticas do professor mencionado (e cabe atentar para o fato de ser um professor substituto recém-formado), expressas por um processo MA (*exigir*) que leva a uma ação participativa por parte dos estudantes (expressa por outro processo MA: *sair* [da zona de conforto]). Eis aqui o que nos referimos a metodologias de aprendizagem ativas – mencionada, pela primeira vez, de maneira clara nos relatos analisados.

Igualmente, o relato a seguir propõe uma reflexão em relação às práticas já observadas anteriormente. Ou seja, como esperar que os futuros professores sejam autônomos e busquem argumentos para se posicionarem quando

“- [...] na minha última disciplina de inglês o professor *não usou* o material que outrora vinha tendo uma sequência didática, e a cada aula *eram assuntos soltos* e *percebíamos* que *a aula não era planejada* devido a quantidade de conteúdos que *eram* jogados sem reflexão, e ainda conversando com colegas alunos da mesma disciplina e mesmo professor mas em níveis abaixo *era ensinado o mesmo conteúdo*. [...] algumas discussões relevantes *NÃO ocorrem* em sala, por isso desde o início, nós *somos muito treinados a não debater*. Nós *somos treinados a aceitar, a concordar*. [...]. Porque desde o início nós somos acostumados *no que é certo e no que é errado*. [...] Agora, o que acontece é que quando você *debate discordando* de certos professores, a discussão vira um bate-boca que, no fim, como já presenciei, o professor *reprova* o aluno. São questões éticas que também *precisam ser... pensadas*” (A22-LIF).

Em particular, esse depoimento se mostra relevante porque parece ferir, completamente, a intenção da já questionada simetria invertida proposta pelo PPP. A esta altura, peço licença aos leitores para manter o advérbio na oração anterior, pois não foram poucas as vezes que encontrei esse tipo de posicionamento nos relatos apresentados neste estudo. O processo ME (*perceber*) utilizado pela colaboradora se constitui de um conhecimento coletivo entre discentes (pelo menos ao se referir à prática deste professor), representado pelos processos RE que vão desde a cultura do silenciamento “*ser treinado a não debater [...] a aceitar, a concordar*”, passando pela consciência de que a “*aula não é planejada*” e os “*assuntos são soltos*”, até a necessidade ética de se tomar providências em relação a isso. Sobretudo, quando as possibilidades de agenciamento dos estudantes através, por exemplo, de processos VE (*debater, discordar*) geram ações que as reprimem, como o processo MA (*reprovar*) representando uma ação punitiva e opressora por parte do professor.

Ainda refletindo sobre como se estuda a língua no curso, relatos já apresentados fazem associação das metodologias usadas pelos professores formadores com as aulas do ensino médio (centradas no professor), com exposição dos conteúdos e os estudantes figurando como simples receptores desses conteúdos, com pouca (ou nenhuma) participação discursiva, considerando, inclusive, o medo de alguns estudantes de pronunciarem em determinadas aulas aulas (como pode-se inferir do relato acima).

Sobre a apropriação dos conteúdos estudados, a colaboradora A5-LPF reconhece, através de um processo ME de percepção (*ver*), que

“- a linguagem desses materiais muito difícil de compreender, eu sempre preciso pesquisar alguma palavra. [...] mas quando o professor *não se preocupa* em explicar, eu vejo que o material *em nada contribuiu*”.

Parece-me que os pressupostos de uma educação linguística e os processos de letramento durante a formação docente são deixados de lado, caracterizando aulas expositivas, com aplicação de textos e conteúdos metalinguísticos, com a compreensão insuficiente da língua, o que faz desta um objeto estático e inalcançável para o potencial de abstração de muitos estudantes que não encontram no curso estratégias para desenvolvê-lo.

Como falar em criticidade e reflexividade (consciência linguística, nos termos que definimos), sem a possibilidade do diálogo? Sem a compreensão anterior à aplicação? E como aplicar determinados conhecimentos se não há espaço nas salas de aula para tal? Em suma: como é possível proporcionar o desenvolvimento da competência linguística desses professores em formação? Seriam todos os licenciados que chegariam a essa conclusão da ineficácia do material, e até que ponto têm autonomia (ou liberdade) para questioná-lo e propor mudanças?

Essas questões (e outras em relação à própria autoestima dos colaboradores) podem ser percebidas na fala a seguir, quando os colaboradores foram incentivados a desenvolver suas próprias afirmações sobre a língua, quando estavam discutindo sobre o seu ensino:

- “objeto de trabalho, alheio e difícil de se usar. Pois quando os professores usam e ensinam a língua dentro da sala, demonstram um desenvolver *que pareça superior ao que os alunos sabem ou possam aprender*. Não vejo, por parte da maioria dos professores, uma internalização da língua e suas transformações. Por exemplo, aulas que são dadas com o mesmo material, com a mesma metodologia de certa forma até ensaiada com um mesmo texto” (A16-LIM, grifos meus).

Outra vez, o mesmo processo ME de percepção traz indícios de um exercício da consciência linguística do professor de línguas em formação, mas, novamente, sem um agenciamento por parte do aluno (que reconhece e aceita, por não acreditar ser possível mudar a situação). Para que os professores em formação possam desenvolver esse potencial crítico-reflexivo, devemos levar em conta que tanto ele quanto

os professores em serviço trazem para seus cursos de (trans)formação inicial e/ou continuada e para as respectivas salas de aula crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também (SILVA, 2011, p. 23-24).

A consciência linguística que defendo nessa tese é, portanto, a habilidade de refletir sobre as ideias e crenças sobre a linguagem, a língua e seus instrumentos linguísticos, bem como suas aplicações em sala de aula, ou seja, é a capacidade de os professores articularem “as teorias [in]formais que os guiam em sala de aula e [...] suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas” (SILVA, 2011, p. 45). Trata-se de um saber essencial para a formação integral do futuro professor de línguas, considerando que o mercado de trabalho requer profissionais com habilidades necessárias para atuar numa realidade multicultural e globalizada. Ou seja, na pós modernidade em que vivemos, há um “relativo esvaziamento da própria universidade com relação a algumas funções que antes eram exclusivamente suas[:] tanto [em relação] à produção do saber [...] quanto à formação profissional” (GOERGEN, 2000, p. 140), o que faz da escola – e das próprias universidades – espaços de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, que exigem dos professores de línguas posicionamentos crítico-reflexivos, objeto de estudo desta tese.

Os discursos analisados nos possibilitaram estabelecer um diálogo entre as orientações do PPP do curso de Letras da UEVA e o desenvolvimento da consciência linguística dos professores em formação, de acordo com a ampliação do termo proposta neste estudo. Como vimos anteriormente, consciência e realidade são construções interdependentes (cf. p. 69), assim, nossos discursos, ao mesmo tempo em que realizam nossas experiências de mundo, nos constituem no mundo, o que quer dizer que os saberes profissionais tais quais os professores de línguas os demonstram tornam-se a sua própria identidade docente.

4.4 Síntese da análise

De maneira geral, os estudos que tratam de pesquisas realizadas sobre o ensino superior podem ser divididos em dois grupos: “aqueles cujos autores apontam aspectos problemáticos da universidade, mas defendem sua subsistência pela

melhoria da instituição, e os outros, que, mais pessimistas, consideram o atual modelo universitário ultrapassado e obsoleto” (GOERGEN, 2000, p. 101). Coloco-me no primeiro grupo, ao pensar a universidade em um contexto pós-moderno, de transformações rápidas e constantes, que exige debates urgentes e contínuos sobre o tipo de formação profissional que a sociedade necessita e deseja:

a teoria social pós-modernista [...] é um esforço para reterritorializar o campo da teoria social através de uma apropriação de várias estratégias discursivas concebidas para compreender (e, em última instância, transformar) os contornos sociais e semióticos daquilo que tem sido descrito como “o fim da história” ou, como alguns preferem, a “cultura pós-moderna” (McLAREN, 1993, p. 18).

Esta tese trata da formação de professores de línguas crítico-reflexivos e da consciência linguística que possibilita esse posicionamento na prática docente. Inicialmente, apresentei o *locus* formativo dos colaboradores da pesquisa, através de ideologemas relacionados à visão de língua e seus instrumentos e metodologias de ensino, aos papéis discursivos desempenhados pelos docentes e discentes do curso e ao valor econômico da língua na profissão docente, identificados no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Em seguida, sem entrar em discussões da historiografia linguística, tracei uma distinção entre os estudos linguísticos que defendemos – e que consideram, em suas análises e discussões, os contextos extrínsecos à língua (funcionalistas e sociointeracionistas) e aqueles que os desconsideram (formalistas, a saber, o estruturalismo e o gerativismo), por acreditar que os primeiros possibilitam um ensino de línguas voltado para o projeto de educação linguística na educação básica, campo inicial de atuação dos professores em formação nesta universidade:

a visão formalista julga a linguagem um objeto autônomo, [...] a funcionalista a julga um objeto não suficiente em si. Isso significa que, para os formalistas as funções externas da linguagem não influenciariam sua organização interna, e a autonomia formal da gramática [ao contrário d]a perspectiva funcionalista da linguagem [que] repousa sobre duas posições [...]: a linguagem tem funções externas ao sistema, qe são parte central dos estudos linguístico-discursivos, e essas funções externas são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.12)

Nesse sentido, a categorização do *corpus* através de Processos da Gramática Sistêmico-Funcional permitiu analisar as escolhas lexicogramaticais nos discursos produzidos pelos colaboradores desta pesquisa, como mostra o gráfico a seguir:

	Compreensão de língua(gem) e o papel da gramática no ensino	O papel econômico da língua e a formação docente	A consciência linguística (termo ampliado)	GERAL
<MA> = processo material	110 (49,77%)	97 (46,85%)	116 (48,123)	323 (48,28%)
<RE> = processo relacional	55 (24,88%)	42 (20,28%)	49 (20,33%)	146 (21,82%)
<ME> = processo mental	30 (13,57%)	51 (24,63%)	42 (17,42%)	123 (18,38%)
<VE> = processo verbal	17 (7,69%)	13 (6,28%)	24 (9,95%)	54 (8,07%)
<EX> = processo existencial	9 (4,07%)	4 (1,93%)	10 (4,14%)	23 (3,43%)
TOTAL	221 (100%)	207 (100%)	241 (100%)	669 (100%)

Gráfico 1: Percentual total dos processos analisados (Fonte: dados primários da pesquisa).

Um dos elementos significativos fornecidos pelo sistema de transitividade é a possibilidade de identificar através dessas escolhas a (re)construção de experiências, principalmente através dos processos materiais (MA), mentais (ME) e relacionais (RE), considerados centrais para a esta abordagem gramatical. As estatísticas acima comprovam que a recorrência desses três processos melhor representou as experiências vividas pelos colaboradores durante a fase de coleta de dados, a partir dos instrumentos a que foram submetidos.

Pierre Martinez (2009, p. 9), professor de ciências da linguagem na Universidade Paris VII, se preocupa com os processos de aprendizagem e de ensino de línguas “no contexto geopolítico ocidental, [...] com os fluxos turísticos e comerciais em uma rede de intercâmbios doravante globalizada”, e propõe algumas palavras-chave para se pensar o ensino de uma língua, por exemplo, discurso, gramática, língua(gem), políticas linguísticas, programas de ensino e projetos. Um profissional crítico-reflexivo, então, deve ter bem desenvolvidos: (1) os saberes linguísticos, (2) as competências comunicativas e a (3) subjetividade, que é indiscutível ao fenômeno linguístico. Dessa forma, essas palavras chaves foram utilizadas em todos os instrumentos de coleta de dados considerando as variáveis que tornariam este estudo em uma pesquisa em Linguística Aplicada sobre formação de professores:

a pedagogia e outras ciências ou domínios científicos como a linguística, a psicologia, a sociologia, as ciências cognitivas, a tecnologia etc [...] nos permitem compreender que as novas questões não podem ser respondidas com soluções estreitas. É dessa forma que os debates contemporâneos ressaltam que a pergunta “o que é ensinar uma língua?” pressupõe outra: “o que é saber uma língua?”. É da definição desse “saber” que vão depender os objetivos da aprendizagem e os meios do seu sucesso (MARTINEZ, 2009, p. 10-11).

Embora o autor dedique sua obra à didática da língua estrangeira, reconhece, também, que a mesma preocupação deva atingir a língua vernácula, uma vez que se constitui de uma história particular, com suas formulações científicas, políticas linguísticas e educacionais que devem voltar-se para a formação de professores de línguas capazes de identificar as deficiências do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas, a fim de minimizá-las. Reconhecendo a necessidade da capacitação profissional, o Ministério da Educação propõe a formação continuada como atividade para melhorar a qualidade da educação básica – ou, pelo menos, propunha, em governos anteriores.

Na tentativa de entender que os professores de línguas são sujeitos com histórias, experiências e saberes diversificados – e, em alguns casos, conflitantes –, para que um professor desenvolva seu potencial crítico-reflexivo em relação ao ensino de línguas,

a formação continuada não pode ser reduzida à atualizações, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial. [...] Ela [...] exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de *construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação* (BRASIL, 2005, p. 25, grifos meus).

Este estudo buscou resgatar a subjetividade que parece ser ignorada na formação inicial, através dos relatos dos alunos em fase de conclusão das duas habilitações do curso de Letras da UEVA. Como vimos acima, são raras as ocasiões onde o interesse do aluno e seu conhecimento prévio são levados em consideração na formação inicial deste curso de Letras, por outro lado, identifiquei que há uma ocorrência mais frequente de atividades que pressupõem interações entre os alunos. Isso quer dizer que, muitas vezes, os conteúdos parecem ser apresentados sem uma devida contextualização com a sua aplicação na sala de aula da escola de educação básica. Lembremos que os saberes não chegam prontos das disciplinas universitárias para a licenciando; eles se constituem no contato com a realidade escolar. Assim, os

saberes docentes são tão importantes quanto os saberes teóricos, como repeti ao longo deste estudo, a fim de não fazermos de nossos cursos de Letras um centro de treinamento/instrução ao invés de centros de formação.

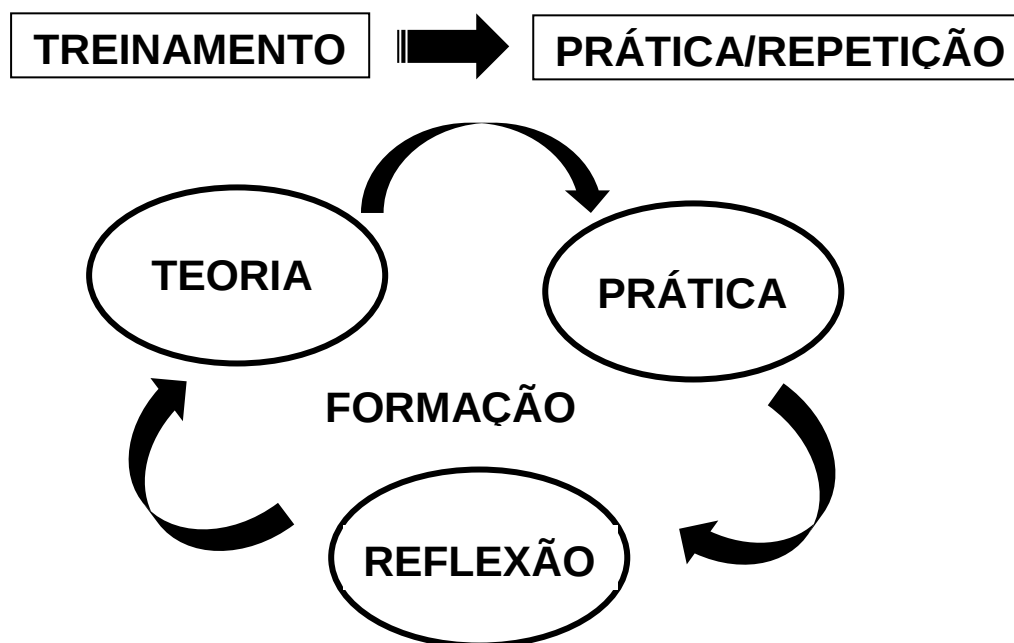


Figura 10: Treinamento x Formação (adaptado de LEFFA, 2001, p. 336).

Antes de partir para o resumo das seções, reitero que todo nosso posicionamento neste estudo, desde a coleta de dados até a categorização dos processos e suas interpretações se colocou na posição de um estudo que considera a formação profissional, em sua projeção esférica, com a ideia de fluxo, de continuidade, em oposição a ideia de treinamento profissional, que entende o processo numa perspectiva linear e sequencial. Daí não podermos estabelecer dimensões ou categorias, mas apenas as representações discursivas, como espaços de criticidade e de reflexão dos colaboradores e do pesquisador enquanto alunos e professor e ambientes de aprendizagem do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Da mesma forma, o esquema apresentado deixa claro que quando me refiro negativamente às atividades expositivas, falo das que se constituem de práticas não dialogadas, sem a interação com e entre os alunos.

Na primeira seção deste capítulo, tratei dos conceitos básicos necessários para que os professores de línguas possam refletir sobre o ensino dessas. Essas discussões se fundamentaram, sobretudo, nas questões escritas, coletadas pelo questionário aberto durante o semestre. Percebi que há uma grande ocorrência de

processos MA, a maioria tendo como Ator os professores, o material didático ou a metodologia, e colocando os estudantes como Meta e sem muita possibilidade de interação. Por outro lado, quando os alunos apareciam na posição de Ator do processo, as escolhas lexicogramaticais realizavam ações de memorização, avaliação ou estudo. Os processos RE mostraram o estado atual das coisas para esses colaboradores, ou seja, a possibilidade de refletir sobre uma realidade que os antecede e que a maioria acha quase impossível de ser modificada, pois a tomam como verdades postuladas. Por fim, os processos ME se relacionaram mais a aspectos emotivos e perceptivos, seguidos pelos desiderativos, que apareceram, na maioria das vezes, como modalizações do discurso. Os dois primeiros blocos do questionário *Likert* (APÊNDICE III) se relacionavam com as ideias sobre a língua (questões 1 a 13) e sobre os instrumentos linguísticos para o ensino-aprendizagem de línguas (questões 14 a 18). No geral, os dados obtidos não apresentaram divergências significativas com os discursos dos professores e nem entre os dois grupos, exceto no que diz respeito ao uso de instrumentos linguísticos para o ensino de línguas, que foi mais valorizado entre os colaboradores do Grupo A, licenciandos em Letras/Português. Entretanto, ambos os grupos afirmaram que é importante que o professor saiba usar bem esses instrumentos. Entre esses instrumentos, as gramáticas e os livros superaram o uso de dicionários.

A segunda seção, que tratou do valor econômico da língua e a relação com a escolha pela docência, se prestou a identificar, nos colaboradores, o que os motiva a serem professores e saber como esta área os atraiu em primeiro lugar. Embora, novamente, os fragmentos analisados demonstraram uma maior ocorrência de processos MA, começam a aparecer processos ME, em especial associando a profissão a pessoas da família, professores admirados na educação básica, ou identificação com a literatura/ato de escrever. Em nenhum dos relatos, percebi uma decisão embasada na escolha da profissão. Utilizei, ainda, duas pesquisas sobre atratividade docente para traçar alguns paralelos. Os dados computados através do terceiro bloco do questionário *Likert* (papel econômico da língua – questões 19 a 21) mostraram que ambos os grupos percebem uma maior importância dada ao inglês do que ao espanhol, enquanto língua estrangeira ensinada na educação básica. Porém, todos confirmaram que a importância maior ainda é dada à língua portuguesa, como

disciplina escolar, como identificado nos discursos e nos dados dos blocos 1 e 2 do mesmo questionário.

A terceira seção, orientada pelas perguntas: *como a língua é ensinada na UEVA?* e *como você estuda a língua?*, considerou as experiências de mundo de cada colaborador, a partir de percepções sobre as práticas docentes dos professores formadores, baseados nas estratégias apontadas por Lightbown e Spada (2001). O critério adotado para a importância nesses relatos foi a recorrência de elementos já discutidos nas seções anteriores, o que me levou a concluir que há incoerências entre o que é proposto no PPP do curso de Letras da UEVA (capítulo três) e as ações que são praticadas pelos professores deste curso. Tais incoerências tendem a não contribuir com o desenvolvimento da consciência linguística dos professores em formação, pois, os discursos analisados: (1) não apresentam afirmações claras sobre língua e linguagem (que poderiam ser expressas, por exemplo, por processos RE); (2) não deixam claro a compreensão de gramática e como esta se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem e (3) não demonstram uma construção de identidade docente que defenda a valorização da profissão. O quarto e último bloco do questionário *Likert* refere-se às práticas docentes compatíveis com o projeto de educação linguística (questões 22 a 30), e relaciona-se diretamente com os discursos dos colaboradores sobre como eles percebem as práticas de alguns professores formadores e as suas próprias experiências de docência. Também não houve grande discordância entre os grupos, a não ser no que diz respeito ao papel de maior responsabilidade na aprendizagem da língua. Os colaboradores do Grupo A, licenciandos em Letras/Português, apresentaram uma maior diferença na média entre a responsabilidade do professor em “ensinar” (4,30) e a divisão de responsabilidades entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (3,37). Isso mostra que a visão do ensino como transmissão de saberes (cf. quadro 16) ainda está mais presente na habilitação em Língua Portuguesa. Entre os colaboradores do Grupo B, licenciandos em Língua Inglesa, a média se manteve a mesma (3,74) para ambas as posições, o que, de novo, confirma a maior recorrência da visão formalista representada pelo quadro 16 (p. 108), porém, contradiz os discursos apresentados no quadro, uma vez que configuravam 20% de visão funcionalista/interacionista contra 36% no Grupo A. Mas não esqueçamos do fato de que nem todos estavam aptos a

responder as questões durante as sessões reflexivas e questões fechadas, e que o questionário *Likert* só foi aplicado no final da disciplina.

Dessa forma, pode concluir que o desenvolvimento da consciência linguística dos futuros professores de línguas é menos comprometido pela orientação teórico-ideológica que expressa os princípios e fundamentos do PPP (justificativa, histórico, princípios norteadores, objetivos) do que pela constituição teórico-ideológica que planeja e executa os conteúdos selecionados neste documento (conteúdos, carga horária e pré-requisitos). As divergências entre esses dois aspectos é o que caracteriza as incoerências apontadas anteriormente. Alguns relatos, ainda que poucos em relação ao *corpus* analisado, apontaram possibilidades de reflexão sobre o que era relatado (sobretudo através de processos ME de percepção, que representavam um reconhecimento de falhas na formação, por parte dos estudantes), mas sem uma ocorrência significativa de processos MA como propostas de mudança ou agenciamento por parte dos estudantes, se considerarmos o princípio da simetria invertida, proposto pelo PPP.

Isso nos leva a crer que a *consciência linguística* como um saber profissionalizante dos professores de língua é uma construção que se dá ao longo da atividade docente, não se limita a uma orientação curricular ou à prática de uma maioria ou minoria de professores, mas deve ser percebida por cada professor em formação e promovida pelos professores formadores desde a formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões de linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo.

(Luiz Paulo da Moita Lopes, 2013)

Creio que não seja possível realizar análises da linguagem sem estar sujeito a algum tipo de imprecisão conceitual, quando a intenção é evitar um olhar reducionista sobre o fenômeno estudado. Assim, entre o momento de concepção dos instrumentos de pesquisa, as coletas de dados, as categorizações e as análises, os sujeitos desta pesquisa se envolveram em muitas outras atividades, além das que se esperava no projeto inicial desta tese – o que já era esperado quando decidi não me afastar das atividades laborais para dedicação exclusiva à pesquisa, escolha metodológica para o próprio processo de análise.

O posicionamento político de esquerda e a perspectiva pós-moderna que orientam este estudo fazem dele não um projeto utópico ou revolucionário, mas uma proposta dialógica de repensar o *locus* pesquisado e propor mudanças com a finalidade de elevar a qualidade da formação de professores de línguas no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Essas orientações objetivaram, a partir dos resultados obtidos, promover a democratização do saber e dar visibilidade aos discentes desse curso, apresentando à comunidade acadêmica demandas que nos levam a pensar nossas práticas como professores formadores.

Identifiquei que tanto as afirmações sobre o objeto de estudo, a língua, como a aplicação desse objeto em sala de aula carecem de mais aproximação entre a realidade (educacional e experiencial) e os conteúdos apreendidos pelos professores em formação do curso de Letras da UEVA, pois, muitas vezes, os discursos dos colaboradores desta pesquisa demonstram, através das escolhas lexicogramaticais, que não há segurança ou mesmo apropriação dos conteúdos apreendidos. Isso, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguística e docente, interfere no potencial crítico-reflexivo dos professores em formação e, conseqüentemente,

interfere negativamente na construção da consciência linguística como saber profissionalizante.

Constatei, ainda, que os colaboradores reconheceram em alguns professores atitudes que não lhes permitem desenvolver o potencial crítico-reflexivo como docentes em formação. Trata-se de práticas docentes e seleções de conteúdos que, em alguns momentos, se opõem ao que é expresso pelas diretrizes curriculares do Projeto Político Pedagógico, o que pode significar (1) que falta um maior alinhamento entre os professores e o conhecimento das demandas do curso, (2) que a realidade escolar dos alunos é desconhecida ou ignorada e (3) que os princípios expressos pelo PPP podem não ser contemplados nas práticas dos professores.

Os resultados obtidos sinalizam algumas necessidades imediatas. Primeiro, que o curso pense incluir na sua estrutura curricular disciplinas que discutam questões importantes, por exemplo, (a) História das Ideias sobre a Língua – que, para muitos ainda é apenas Filologia; (b) Filosofia da Linguagem e (c) Políticas Linguísticas Educacionais, sem as quais os atores que constituem o contexto escolar e o acadêmico percebem-se limitados para a reflexão da língua enquanto objeto de ensino – chegando a reproduzir discursos infundados de que professores de linguística ou de literatura não estão “aptos” a ministrar aulas de práticas de ensino, incluindo os estágios. Em seguida, repensar as disciplinas de Linguística, a partir de temas e abordagens que apresentem e critiquem o caráter estável e imutável de signos, possibilitando a riqueza de visões sobre a língua, o que se faz essencial para um posicionamento crítico-reflexivo em professores de línguas. Ainda neste campo, que essas disciplinas possibilitem maior prática com a realidade escolar desde os primeiros semestres da formação e não apenas nos estágios supervisionados, a fim de que a educação básica seja discutida e repensada durante os anos de formação inicial. Por fim, mas não menos importante, uma capacitação constante e atualizada com os professores formadores sobre as questões linguísticas, literárias e educacionais, a ponto de entender que fazer pesquisa linguística em um curso de licenciatura implica formar professores crítico-reflexivos para a educação básica, o que pode acontecer através da realização de encontros semestrais ou grupos de estudo (GE), semanas pedagógicas e palestras com professores/pesquisadores convidados.

Após o início desta pesquisa deu-se o processo de elaboração do novo PPP do curso. Cabem aqui, algumas questões retóricas para nós, professores formadores, refletirmos sobre o processo que defendo nesta tese: (1) como é feita a eleição do Núcleo Docente Estruturante e há, de fato, representação de todos os setores de estudo do curso?; (2) como são formados os grupos de estudo para a elaboração do texto?; (3) como são contempladas as sugestões de todos os membros do curso?; por fim, (4) como se dá o processo de eleição do texto final?

As análises aqui apresentadas não implicam o fim desta pesquisa ou a conclusão do debate, como se o problema estivesse resolvido. Ao contrário, configura-se como abertura de diálogo e possibilidades de trocas de informações, origens de novos estudos que discutam o objeto de estudo de maneira diferente, com outras questões que não foram incluídas neste recorte. Mais importante, ainda, configura-se como o marco inicial para discussões que surgiram a partir das propostas apresentadas durante a elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do curso.

Reconheço, também, que seria importante ouvir a voz dos representantes docentes do curso de Letras. Entretanto, tal atividade se mostrou inviável durante o período de realização da coleta de dados, pois alguns professores estavam afastados para capacitação, outros demonstraram impossibilidade de determinar horário de conversas com o pesquisador, por residirem em outras localidades que não a cidade onde se localiza a universidade ou por outras questões de ordem pessoal. Acredito que estudos futuros possam vir a complementar as informações aqui reunidas, se pensado o posicionamento desses professores, inclusive, a partir dos dados fornecidos por este estudo.

Os dados aqui apresentados se tornam importante denúncia do momento atual brasileiro em que presenciamos uma crise no Ministério da Educação, liderado por um gestor que está extinguindo as verbas para programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica, por exemplo) e promovendo cortes nos financiamentos para os cursos de Ciências Humanas. Ao se pronunciar contra o descaso da burguesia em relação à escola e contra as escolhas de ministros por simples interesses políticos (cf. p. 53), Gramsci atualiza-se na situação que vivenciamos no Brasil, quando, em menos de cinco meses o governo Bolsonaro (2019-) substitui o cargo de Ministro da Educação duas vezes: Ricardo Vélez Rodríguez (01/01 a 08/04/2019) e Abraham Bragança Weintraub (09/04/2019-),

ambos indicados ao presidente por Olavo de Carvalho, cuja atuação acadêmica (sem a devida titulação para tal) é questionável. O primeiro, um professor colombiano naturalizado brasileiro, com ideias de extrema-direita que visava um ensino elitista e tecnicista, e defensor do movimento Escola Sem Partido, foi demitido sob alegação de falta de *expertise* e gestão. Em entrevista⁴⁶ à revista *Veja*, em fevereiro de 2019, defendeu o retorno da disciplina *Educação Moral e Cívica*, no ensino fundamental. O segundo, inexperiente na área educacional, deixou o cargo de secretário-executivo da Casa Civil para assumir a pasta da Educação, iniciando sua gestão com um anúncio de cortes [ou contingenciamento?] nos investimentos às universidades federais e, mais atualmente, nomeando um interventor para o CEFET/RJ, que sequer conhece a unidade que iria chefiar. Como resposta, a comunidade acadêmica, liderada por alunos, impediu a posse do mesmo, no dia 19 de agosto de 2019.

O atual ministro afirma, ainda, que, em muitos *campi* das universidades federais, como a Universidade Federal da Bahia, onde me graduei, se faz “balbúrdia” em vez de pesquisas relevantes. Se esse é o pensamento do chefe da pasta de Educação no país, que esta tese se junte à referida balbúrdia com a intenção de denunciar os descasos que essa gestão tem demonstrado em relação à formação e à profissão docentes – e que tal denúncia se estenda a todos os níveis de políticas educacionais que pensam, incentivam ou agem contra uma educação democrática e que considere igualmente professores formadores e professores em formação capazes de desenvolver o projeto de educação linguística para a educação básica.

⁴⁶ <https://veja.abril.com.br/politica/oposicao-quer-que-velez-rodriguez-explique-declaracoes-contra-brasileiros/>

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor. Sociologia e investigação empírica. In: ADORNO, T. *et al.* (Orgs.).

A disputa do positivismo na sociologia alemã. São Paulo: Ícone, 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença, 1970.

_____. **Aparelhos ideológicos de estado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

_____. **A transformação da filosofia seguido de Marx e Lênin perante Hegel.** São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (Eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing:** a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

ANDREWS, Stephen. **Language teacher awareness.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros.** Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática contextualizada:** limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** (Trad. Eni P. Orlandi.). 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Não é errado falar assim:** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Uma gramática propositiva. In: NEVES, Maria Helena de M.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 91-111.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. (Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail/MEDVEDEV, Pavel Nikolaievich. El estudio de las ideologías y sus tareas inmediatas. In: _____. **El método formal en los estudios literarios**: introducción crítica a una poética sociológica. (Trad. Tatiana Bubnova.). Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 41-58.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de M.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19-30.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ŽIŽEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia**. (Trad. Vera Ribeiro.). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 265-278.

BRASIL. Decreto N. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras**. Brasília, 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/de>

cret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Acesso: 02/07/2017.

BRASIL. Decreto N. 19.890 de 18 de abril de 1931. **Organização do ensino secundário**. Brasília, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso: 02/07/2017.

BRASIL. Decreto N. 20.833 de 21 de dezembro de 1931. **Dispõe sobre o ensino de línguas vivas**. Brasília, 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-norma-pe.html>>. Acesso: 02/07/2017.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 06/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2017**: Notas estatísticas. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 10/12/2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activé langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux & Niestlé, 1997.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O ensino das línguas vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Editora Nacional, 1935.

CAVALCANTE, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. da. **Por uma linguística indisciplinar**. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHAGAS, Raimundo Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, n. 23, ano 22, p. 7-24, 2003.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 33, v. 2, p.185-209, 1999.

DAMASCENO, Maria N. A relação teoria-prática na ação docente. **Revista Educação em Debate**, ano 10, n. 13, p.40-51, 1987.

DEL VALLE, José. Glotopolítica, ideologia y discurso: categorías para el estatus simbólico del español. In: _____. (Org.). **La lengua, ¿patria común?**: ideas y ideologías del español. Frankfurt/Madrid: Vervuet/Iberoamericana, 2007.

DENZEL, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. **Strategies of qualitative inquiry**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, n. 3, v. 78, p. 273-284, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/330107?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso: 12 maio.2019.

EAGLETON, Terry. **Ideología**: una introducción. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

EGGINS, Susan. **An introduction to systemic functional linguistics**. New York/London: Continuum, 2004.

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. **Learning to learn English**: a course in learner training. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FAGUNDES, Maurício C. V. **Mudar a universidade é possível?** Desafios e tensões de um projeto político pedagógico emancipatório. Curitiba: Editora CRV, 2012.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431,

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/02/2018.

FERREIRA, Fernanda C. da C.; PESSOA, Rosane R. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de inglês. **Linguagem: estudos e pesquisas**. Catalão/GO, v. 22, n.1, p. 171-198, jan./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, André Luís P.; RODRIGUES, Sidilene G. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. **XXI SIMPEP**. Bauru, São Paulo, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/TESE%20-%20DEFESA/sobre%20a%20lacuna%20-%20MAGDA%20SOARES/Freitas_ALP_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2019.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final. In: Fundação Carlos Chagas; Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 8 dez.2017.

GALVÃO, Benjamin Franklin Ramiz. **Relatório do reitor da Universidade do Rio de Janeiro encaminhado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Brasil**, 1921.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>>. Acesso em: 8. dez. 2017.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GOERGEN, Pedro. A crise da identidade da universidade moderna. In: _____ et al. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 101-161.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GNUTZMANN, Claus. Language awareness: progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas?, **Language Awareness**, Londres, v. 6, n. 2-3, p. 65-74, 1997. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/toc/rmla/20/6/2-3?nav=tocList>>. Acesso em 03/11/2018.

HALLIDAY, Michael A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

KRAMSCH, Claire. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 181-188, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitas-vozes/article/view/5165/pdf_59>. Acesso: 06 ago.2017.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. Factors Affecting Second Language Learning. In: CANDLIN C.; MERCER N. **English Language Teaching in its Social Context** London: Routledge, 2001. p. 28-43. Disponível em: <<https://lg411.files.wordpress.com/2013/06/50034988-english-language-teaching-in-its-social-context-candlin-christopher-n-mercer-neil.pdf>>. Acesso: 12 maio.2019.

LIGHTFOOT, David. **The development of language: acquisition, change, and evolution**. Oxford: Blackwell PublishersLtd., 1999.

LIMA, Josenildes Batista de. **O processo de interação social na formação linguística do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau**: uma etnografia da comunicação. Teresina: EDUFPI, 1996a.

LIMA, Maria da Glória Barbosa de. **Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: UDUFPI, 1996b.

LIMA, Luciano Rodrigues. **Uma história crítica da língua inglesa**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____. (Orgs.). **Disciplinas e integração disciplinar**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 43-70.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. (Trad. Marco Marcionilo.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

_____. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Nebrija, Antonio de. **Gramática de la lengua castellana**. Edición crítica de Antonio Quilis. Madrid, Instituto de Cooperação Iberoamericana: Ediciones de Cultura Hispánica, [1492]1992.

OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica da lingoagem portuguesa**. 1. ed. (Edição fac-similada.). Lisboa: Biblioteca Nacional, 1536.

OLIVEIRA, Ilse. **Bidialectismo**: uma proposta para o ensino de língua materna. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ORLANDI, Eni de L. P. **História das ideias linguísticas, construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. MT: UNEMAT Editora, 2001.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PUTJATA, Galina. Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany, **Language Awareness**, Londres, v. 27, n. 3, p. 259-276, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/toc/rmla20/current>>. Acesso em 03/11/2018.

RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RILEY, Philip. **Language, culture and identity**. An ethnolinguistic perspective. London: Continuum, 2007.

SABOTA SILVA, Barbra do Rosário. **Estágio Supervisionado de LE**: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SÃO PAULO. British Council. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**. Do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. (Trad. Vera Ribeiro.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: _____. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

SOBRAL, Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Projeto pedagógico do curso de Letras (Licenciatura)**, 2015.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e do outro. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. O conceito de ideologia. In: _____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. (Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 7-99.

VOLOSHINOV, Valentin [BAKHTIN, M.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. Michel Lahude Yara Frateschi Vieira.). São Paulo: Hucitec, 1981.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. (Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho.). Campinas: Pontes Editores, 1991.

WODAK, Ruth. De que trata el análisis crítico del discurso (ACD): resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. (Trad. de Tomás F. Aúz e Beatriz Eguibar.). Barcelona: Guedisa, 2003. p. 17-34.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, 2011.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PROLING)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **José Raymundo Figueiredo Lins Júnior**, aluno do curso de Doutorado do PROLING da Universidade Federal da Paraíba, para participar de uma pesquisa sobre Linguística Aplicada no Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. As informações abaixo explicitam o teor desse estudo.

A pesquisa com título provisório **“Das ideias sobre a língua à política linguística educacional no curso de Letras da UVA: declarações, percepções e práticas”** tem como objetivo identificar a gestão da língua portuguesa e inglesa na formação de professores dessas disciplinas. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios a percepção que se tem sobre a língua e como esta influencia no processo de ensino-aprendizagem, bem como propor novas discussões sobre a importância da discussão de políticas linguísticas na formação docente dos cursos de Letras.

Para a sua realização, preciso que alunos e professores do curso de Letras da UEVA respondam ao questionário ou atividade proposta e a uma entrevista que pode se dar de forma coletiva ou individual, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

Sobre sua participação, poderá se dar de três formas: (a) através de questionário com perguntas simples, que deve tomar aproximadamente 30-40 minutos do seu tempo; (b) atividades das disciplinas ministradas por este pesquisador entre os anos 2017 e 2018; e (3) uma entrevista agendada previamente (apenas para professores). Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Todos os dados pessoais e outras informações que possam identificar o participante serão mantidos em segredo;
2. O participante está livre para interromper, a qualquer momento, sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada.

Dados do responsável pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: JOSÉ RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JÚNIOR

Endereço: Av. da Universidade, 850 – Campus Betânia, Curso de Letras

Telefones para contato: (88) 99907-3656

E-mail: linsjr2000@hotmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o pesquisador responsável.

O abaixo assinado _____,
_____ anos, portador do RG de número _____ declara que é de
livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa e que leu cuidadosamente este
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo recebido as devidas explicações que
responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia
assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei
remunerado.

Pesquisador Responsável: _____

Participante: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (LIKERT)

Carx participante,

O questionário a seguir visa obter dados para a elaboração de minha tese de Doutorado, em curso no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na Universidade Federal da Paraíba. Ao respondê-lo, da maneira mais sincera e verdadeira possível, suas respostas servirão de base fundamental para importantes conclusões e futuras contribuições ao nosso curso, no sentido identificar algumas possíveis mudanças que levem em consideração a voz dos alunos em processo de formação. Para respondê-lo, basta assinalar um (X) no item correspondente ao sentimento que melhor representa sua impressão frente aos argumentos propostos: **CONCORDO TOTALMENTE (5), CONCORDO EM PARTE (4), DISCORDO EM PARTE (2), DISCORDO EM PARTE (1)** ou **NÃO SEI RESPONDER (1)**. Se, por acaso, você sentir necessidade de dizer algo mais ou explicitar melhor sua opinião sobre alguma(s) questão(ões), utilize o espaço reservado a comentários no final do questionário, não esquecendo de mencionar a questão a qual você está se referindo.

IMPORTANTE SABER QUE NÃO HÁ QUESTÕES CERTAS OU ERRADAS. SIMPLEMENTE INTERESSA-NOSA SUA OPINIÃO SOBRE AS QUESTÕES AQUI APRESENTADAS.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

José Raymundo Figueiredo Lins Jr.

Fone: (88)999073656/(88)3611-6362

PERFIL			ID:
Curso de formação:	() Letras/Português	() Letras/Inglês	
Grupo:	() Docente	() Discente	
Gênero:	() Masculino	() Feminino	
Idade:	Anos		

QUESTÕES	5 Concordo totalmente	4 Concordo em parte	3 Discordo em parte	2 Discordo totalmente	1 Não sei responder
----------	-----------------------------	---------------------------	---------------------------	-----------------------------	---------------------------

1.A língua que eu encontrei na escola é parecida, de alguma forma, com a língua que eu falava antes de começar a estudar.	5	4	3	2	1
2.É impossível aprender bem uma língua (materna ou estrangeira) na escola porque isso requer mais tempo de estudo.	5	4	3	2	1
3.As aulas de língua tratam da cultura (religião, festas, modo de agir, de viver das pessoas) dos países onde se fala essa língua.	5	4	3	2	1
4.Aprender uma língua na escola é importante porque prepara para o mercado de trabalho e aumenta o prestígio social.	5	4	3	2	1
5. Falar bem uma língua significa conhecer todas as suas variantes e saber empregá-las adequadamente.	5	4	3	2	1
6. Nem todos conseguem falar bem uma língua porque falta-lhes um dom para tal, ou seja, não basta dedicação.	5	4	3	2	1

7. Qualquer pessoa “normal” pode falar bem uma língua. Para isso, é necessário dedicação e estudo.	5	4	3	2	1
8. A língua de pessoas de altas classes sociais é mais agradável de ouvir do que a língua popular/cotidiana.	5	4	3	2	1
9. A língua falada pelos alunos das escolas públicas é mais feia/errada do que a falada pelos alunos de escolas particulares.	5	4	3	2	1
10. Aprender uma língua é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem nessa língua.	5	4	3	2	1
11. Existem línguas que são mais difíceis de aprender do que outras, porque há regras gramaticais mais difíceis.	5	4	3	2	1
12. Aprender inglês, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender português.	5	4	3	2	1
13. Aprender português, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender inglês.	5	4	3	2	1
14. A melhor maneira de aprender uma língua corretamente é ter um professor que saiba usar bem os materiais de ensino.	5	4	3	2	1
15. O livro didático é indispensável para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras).	5	4	3	2	1
16. As gramáticas são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras).	5	4	3	2	1
17. Os dicionários são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras).	5	4	3	2	1
18. A melhor forma de se aprender uma língua é conhecendo as obras clássicas dessa língua.	5	4	3	2	1
19. No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o inglês é mais priorizado do que o espanhol.	5	4	3	2	1
20. No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o espanhol é mais priorizado do que o inglês.	5	4	3	2	1
21. No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o português é mais priorizado do que o inglês ou o espanhol.	5	4	3	2	1
22. Na educação básica, o professor é mais responsável pela aprendizagem da língua do que o próprio aluno.	5	4	3	2	1
23. Na educação básica, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor.	5	4	3	2	1
24. Na educação básica, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua.	5	4	3	2	1

25. Na educação superior, o professor é mais responsável pela aprendizagem da língua do que o próprio aluno.	5	4	3	2	1
26. Na educação superior, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor.	5	4	3	2	1
27. Na educação superior, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua.	5	4	3	2	1
28. As disciplinas de línguas neste curso de Letras colocam o conteúdo linguístico sobre a sua aplicabilidade na escola.	5	4	3	2	1
29. As disciplinas de línguas neste curso de Letras priorizam a aplicabilidade dos conteúdos a serem ensinados na escola.	5	4	3	2	1
30. Meus professores exercita(va)m a aplicação e os usos da língua após cada conteúdo ministrado.	5	4	3	2	1

Por favor, verifique se respondeu todas as questões do questionário.

Obrigado pela valorosa contribuição.

Comentários:

APÊNDICE III: MEDIDAS DESCRITIVAS E ÍNDICE PERCENTUAL DO QUESTIONÁRIO *LIKERT*

Quadro 1 - Medidas descritivas por grupo A (Português) e B (Inglês) referente às ideias sobre a língua. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 1 a 13).

Variáveis	Grupo A				Grupo B			
	X	Med	S	Cv	X	Med	S	Cv
A língua que eu encontrei na escola é parecida, de alguma forma, com a língua que eu falava antes de começar a estudar	3,44	4,0	1,28	37,21	3,4	4	1,15	33,82
É impossível aprender bem uma língua (materna ou estrangeira) na escola porque isso requer mais tempo de estudo	3,48	3,0	1,12	32,18	3,8	4	0,88	23,16
As aulas de língua tratam da cultura (religião, festas, modo de agir, de viver das pessoas) dos países onde fala essa língua	3,22	3,0	1,09	33,85	3,6	4	0,84	23,33
Aprender uma língua na escola é importante porque prepara para o mercado de trabalho e aumenta o prestígio social	4,11	4,0	0,97	23,61	3,9	4	1	25,64
Falar bem uma língua significa conhecer todas as suas variantes e saber empregá-las adequadamente	3,96	4,0	1,09	27,52	3,41		1,05	30,79
Nem todos conseguem falar bem uma língua porque falta-lhes um dom para tal, ou seja, não basta dedicação	2,22	2,0	0,51	22,98	2,3	2	0,73	31,74
Qualquer pessoa “normal pode falar bem uma língua. Para isso, é necessário dedicação e estudo	4,04	4,0	1,06	26,24	4,5	5	0,8	17,78
A língua de pessoas de altas classes sociais é mais agradável de ouvir do que a língua popular/cotidiana	2,56	2,0	0,80	31,25	2,7	2	0,83	30,74
A língua falada pelos alunos das escolas públicas é mais feia/errada do que a falada pelos alunos de escolas particulares	2,56	2,00	0,89	34,77	2,7	3	0,87	32,22
Aprender uma língua é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem nessa língua	3,89	4,00	0,97	24,94	3,7	4	0,83	22,43
Existem línguas que são mais difíceis de aprender do que outras, porque há regras gramaticais mais difíceis.	3,85	4,0	1,17	30,39	4	4	1,0	25,00
Aprender inglês, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender português	3,33	3,0	1,36	40,84	3,4	4	0,88	25,88
Aprender português, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender inglês	3,48	4,0	1,05	30,18	3,5	4	1,01	28,86

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Quadro 2 - Medidas descritivas por grupo A (Português) e B (Inglês) referente aos instrumentos linguísticos. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 14 a 18).

Variáveis	Grupo A				Grupo B			
	X	Med	S	Cv	X	Med	S	Cv
A melhor maneira de aprender uma língua corretamente é ter um professor que saiba usar bem os materiais de ensino	4,00	4,00	1,04	26,00	3,8	4,0	0,68	17,89
O livro didático é indispensável para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	4,30	4,0	0,61	14,18	3,5	4,0	1,09	31,14
As gramáticas são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	4,15	4,0	0,66	15,90	3,56	3,0	1,15	32,31
Os dicionários são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	4,37	4,00	0,56	12,81	4,11	4,0	0,80	19,47
A melhor forma de se aprender uma língua é conhecendo as obras clássicas dessa língua	2,93	3,0	0,87	29,70	2,74	3,0	0,76	27,74

Fonte: Dados da pesquisa (2107).

Quadro 3 - Medidas descritivas por grupo A (Português) e B (Inglês) referente ao poder econômico das línguas. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 19 a 21).

Variáveis	Grupo A				Grupo B			
	X	Med	S	Cv	X	Med	S	Cv
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o inglês é mais priorizado do que o espanhol	4,11	5,0	1,19	28,95	3,89	4,0	1,09	28,03
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o espanhol é mais priorizado do que o inglês	2,70	2,0	0,99	36,67	3,0	3,0	1,24	41,33
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o português é mais priorizado do que o inglês ou o espanhol	4,52	5,0	0,85	18,80	4,63	5,0	0,79	17,06

Fonte: Dados da pesquisa (2107).

Quadro 4 - Medidas descritivas por grupo A (Português) e B (Inglês) referente as políticas linguísticas educacionais compatível com uma educação linguística. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 22 a 30).

Variáveis	Grupo A				Grupo B			
	X	Med	S	Cv	X	Med	S	Cv
Na educação básica, o professor é mais responsável é mais responsável pela aprendizagem da língua do que o próprio aluno	4,30	4,0	0,78	18,14	3,74	4,0	1,16	31,01
Na educação básica, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	2,85	2,0	1,03	36,14	3,22	3,00	1,05	32,61
Na educação básica, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua	3,37	3,0	1,31	38,87	3,74	4,0	1,26	33,69
Na educação superior, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	3,00	3,00	0,96	32,00	3,04	3,0	1,06	34,87
Na educação superior, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	3,96	4,0	1,06	26,77	4,11	4,0	0,80	19,46
Na educação superior, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua	3,48	4,0	1,31	37,65	3,89	4,0	0,97	24,94
As disciplinas de línguas neste curso de Letras colocam o conteúdo lingüístico sobre a sua aplicabilidade na escola	2,81	3,0	0,92	32,74				
As disciplinas de línguas neste curso de Letras priorizam a aplicabilidade dos conteúdos a serem ensinados na escola	2,63	2,0	0,74	28,14	2,52	2,0	0,75	29,46
Meus professores exercita(va)m a aplicação e os usos da língua após cada conteúdo ministrado	3,19	3,0	1,0	31,35	2,74	2,0	1,02	37,23

Fonte: Dados da pesquisa (2107).

Quadro 5 –Índice percentual por grupo A (Português) e B (Inglês) referente às ideias sobre a língua. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 1 a 13).

Variáveis	Grupo A*					Grupo B*				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
A língua que eu encontrei na escola é parecida, de alguma forma, com a língua que eu falava antes de começar a estudar	18,5	40,7	18,5	14,8	6,14	14,8	44,4	11,1	25,9	3,7
É impossível aprender bem uma língua (materna ou estrangeira) na escola porque isso requer mais tempo de estudo	25,9	18,5	33,3	22,2	0	25,9	33,3	37,0	3,7	0
As aulas de língua tratam da cultura (religião, festas, modo de agir, de viver das pessoas) dos países onde fala essa língua	14,8	25,9	25,9	33,3	0	7,4	63,0	14,8	14,8	0
Aprender uma língua na escola é importante porque prepara para o mercado de trabalho e aumenta o prestígio social	40,7	37,0	18,5	3,7	0	29,6	40,7	18,5	11,1	0
Falar bem uma língua significa conhecer todas as suas variantes e saber empregá-las adequadamente	37,0	40,7	3,7	18,5	0	14,8	37,0	22,2	25,9	0
Nem todos conseguem falar bem uma língua porque falta-lhes um dom para tal, ou seja, não basta dedicação	0	0	25,9	70,4	3,7	0	11,1	14,8	70,4	3,7
Qualquer pessoa “normal pode falar bem uma língua. Para isso, é necessário dedicação e estudo	40,7	33,3	18,5	3,7	3,7	66,7	22,2	7,4	3,7	0
A língua de pessoas de altas classes sociais é mais agradável de ouvir do que a língua popular/cotidiana	0	18,5	18,5	63,0	0	0	22,2	22,2	55,6	0
A língua falada pelos alunos das escolas públicas é mais feia/errada do que a falada pelos alunos de escolas particulares	0	22,2	14,8	59,3	3,7	3,7	11,1	40,7	40,7	3,7
Aprender uma língua é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem nessa língua	29,6	40,7	18,5	11,1	0	7,4	66,7	11,1	14,8	0
Existem línguas que são mais difíceis de aprender do que outras, porque há regras gramaticais mais difíceis.	37,0	29,6	18,5	11,1	3,7	30,8	50,0	3,8	15,4	0
Aprender inglês, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender português	29,6	14,8	22,2	25,9	7,4	0	55,6	33,3	3,7	7,4
Aprender português, em contextos formais no Brasil, é mais difícil do que aprender inglês	14,8	40,7	25,9	14,8	3,7	3,7	11,1	29,6	40,7	14,8

Quadro 6 –Índice percentual por grupo A (Português) e B (Inglês) referente aos instrumentos linguísticos. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 14 a 18).

Variáveis	Grupo A*					Grupo B*				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
A melhor maneira de aprender uma língua corretamente é ter um professor que saiba usar bem os materiais de ensino	40,7	29,6	18,5	11,1	0	11,1	63,0	22,2	3,7	0
O livro didático é indispensável para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	37,0	55,6	7,4	0	0	18,5	37,0	18,5	25,9	0
As gramáticas são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	29,6	55,6	14,8	0	0	29,6	18,5	29,6	22,2	0
Os dicionários são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas ou estrangeiras)	40,7	55,6	3,7	0	0	33,3	48,1	14,8	3,7	0
A melhor forma de se aprender uma língua é conhecendo as obras clássicas dessa língua	0	29,6	37,0	29,6	3,7	0	18,5	37,0	44,4	0

Quadro 7 - Medidas descritivas por grupo A (Português) e B (Inglês) referente ao poder econômico das línguas. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 19 a 21).

Variáveis	Grupo A*					Grupo B*				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o inglês é mais priorizado do que o espanhol	51,9	25,9	7,4	11,1	3,7	29,6	48,1	7,4	11,1	3,7
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o espanhol é mais priorizado do que o inglês	7,4	11,1	29,6	48,1	3,7	14,8	22,2	18,5	37,0	7,4
No Brasil, quando se trata do ensino de línguas, o português é mais priorizado do que o inglês ou o espanhol	66,7	25,9	0	7,4	0	77,8	11,1	7,4	3,7	0

Quadro 8 –Índice percentual por grupo A (Português) e B (Inglês) referente às políticas linguísticas educacionais compatíveis com uma educação linguística. Graduandos do Curso de Letras. Universidade Estadual Vale do Acaraú (questões 22 a 30).

Variáveis	Grupo A*					Grupo B*				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Na educação básica, o professor é mais responsável pela aprendizagem da língua do que o próprio aluno	44,4	44,4	7,4	3,7	0	37,0	18,5	25,9	18,5	0
Na educação básica, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	7,4	22,2	18,5	51,9	0	11,1	33,3	22,2	33,3	0
Na educação básica, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua	29,6	14,8	22,2	29,6	3,7	37,0	29,6	3,7	29,6	0
Na educação superior, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	3,7	33,3	22,2	40,7	0	3,7	37,0	25,9	25,9	7,4
Na educação superior, o aluno é mais responsável pela sua aprendizagem da língua do que o professor	37,0	37,0	11,1	14,8	0	33,3	48,1	14,8	3,7	0
Na educação superior, o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de uma língua	29,6	22,2	22,2	18,5	7,4	29,6	40,7	18,5	11,1	0
As disciplinas de línguas neste curso de Letras colocam o conteúdo lingüístico sobre a sua aplicabilidade na escola	3,7	22,2	25,9	48,1	0	11,1	18,5	11,1	55,6	3,7
As disciplinas de línguas neste curso de Letras priorizam a aplicabilidade dos conteúdos a serem ensinados na escola	0	14,8	33,3	51,9	0	0	14,8	22,2	63,0	0
Meus professores exercita(va)m a aplicação e os usos da língua após cada conteúdo ministrado	11,1	25,9	33,3	29,6	0	7,4	14,8	25,9	48,1	3,7

* Nota: 5=Concordo totalmente; 4=concordo em parte; 3=discordo em parte; 2=discordo totalmente e 1= não sei responder

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

ANEXO I: CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos que o pesquisador JOSÉ RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR, desenvolva o seu projeto de Doutorado relacionado ao DIInter, intitulado **HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CURSOS DE LETRAS**, cujo objetivo é identificar o perfil dos professores de línguas recém-formados, nesta Universidade. A aceitação da pesquisa está condicionada ao cumprimento da Resolução 196/96 e suas complementares, que exige a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e o compromisso de utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Informamos que parte da pesquisa está cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação desta instituição sob o nº 0613/2016 e, também, no Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, sob o CAAE: 66139817.8.0000.5188.

Sobral, em 18 de maio de 2017

Prof. Dr. Marton Tamas Gemes
Coordenador do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Martón Tamás Gemes
Coordenador
Curso de Letras
Port. N° 473/2016

ANEXO II: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFPB

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM CURSOS DE LETRAS

Pesquisador: JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66139817.8.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.331.186

Apresentação do Projeto:

A compreensão de língua que se faz presente nos discursos cotidianos e profissionais dos professores universitários reflete ideologias que determinam suas práticas docentes que, por sua vez constituem uma política educacional que identifica a formação inicial dos graduandos em Letras. Por isso, defendemos que a discussão sobre as ideias linguísticas, o processo de gramatização e questões de política linguística devem fazer parte da formação acadêmica dos licenciandos.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que forma as ideias sobre a língua se constituem dentro dos cursos de Letras, a partir de um processo histórico que leva em consideração os saberes epilinguísticos e metalinguísticos, e como essas ideias se materializam em Políticas Linguísticas na formação de futuros professores.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.331.186

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta modelo de entrevista e questionário, aponta-se o número de entrevistados e participantes, mas não identifica o local de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não apresenta carta de anuência.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_882425.pdf	15/08/2017 06:32:36		Aceito
Outros	carta_anuencia_local_pesquisa.pdf	19/05/2017 12:25:50	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
Outros	Resposta_ao_parecer_destes_Comite.pdf	15/05/2017 16:26:23	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
Outros	Proposta_de_Instrumentos.pdf	22/03/2017 17:35:36	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.331.186

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_DOUTORADO_COM_C RONOGRAMA.pdf	22/03/2017 17:33:54	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFPB_Proling_Concordancia.pdf	22/03/2017 17:32:40	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo.pdf	22/03/2017 17:32:10	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Vinculo_Proling.pdf	22/03/2017 17:30:38	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/03/2017 17:29:49	JOSE RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 16 de Outubro de 2017

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)