

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: ENTRE O
PRESCRITO E O REALIZADO

*EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS: ENTRE LO
PRESCRITO Y LO CUMPLIDO*

*A CURRICULUM FOR LANGUAGE TEACHER EDUCATION: BETWEEN
PRESCRIPTION AND FULFILLMENT*



José Raymundo Figueiredo LINS JÚNIOR¹
e-mail: lins_junior@uvanet.br

Como referenciar este artigo:

LINS JÚNIOR, J. R. F. O currículo de formação de professores de línguas: Entre o prescrito e o realizado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023019, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17924>



| Submetido em: 10/03/2022
| Revisões requeridas em: 25/11/2022
| Aprovado em: 10/01/2023
| Publicado em: 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professor Adjunto do curso de Letras. Doutorado em Linguística (UFPB).

RESUMO: Este artigo analisa como os saberes docentes são desenvolvidos na formação inicial, a fim de formar professores de línguas conscientes para um projeto de educação linguística. Tomamos como registro documental o Projeto Pedagógico de um curso de Letras e realizamos uma entrevista com alunos do último período do curso. Como aporte teórico utilizamos o conceito de ideologema (DEL VALLE, 2010) e analisamos os dados a partir da Análise do Discurso Crítica (WODAK, 2009) e as relações de poder estabelecida numa instância de formação inicial (FOUCAULT, 2008, 2014). Os resultados mostram que divergências entre o que é prescrito no documento que orienta a formação e o que é realizado pelos professores formadores pode interferir negativamente no desenvolvimento do potencial crítico-reflexivo dos professores em formação, no que diz respeito à apropriação dos saberes disciplinares (linguísticos) da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologemas. Saberes disciplinares. Professor reflexivo.

***RESUMEN:** Este artículo analiza cómo se desarrolla el conocimiento de los docentes en la formación inicial, con el fin de formar profesores de lenguas conscientes para un proyecto de educación lingüística. Tomamos como registro documental el Proyecto Pedagógico de un curso de Letras y realizamos una entrevista con alumnos del último año del curso. Como aporte teórico, utilizamos el concepto de ideologema (DEL VALLE, 2010) y analizamos los datos a partir del Análisis Crítico del Discurso (WODAK, 2009) y de las relaciones de poder establecidas en una instancia de formación inicial (FOUCAULT, 2008, 2014). Los resultados muestran que las discrepancias entre lo prescrito en el documento que orienta la formación y lo realizado por los profesores formadores pueden interferir negativamente en el desarrollo del potencial crítico-reflexivo de los docentes en formación, en lo que se refiere a la apropiación de saberes disciplinares (lingüísticos) de la profesión.*

PALABRAS CLAVE: Ideologemas. Saberes disciplinares. Profesor reflexivo.

***ABSTRACT:** This article analyzes how teaching knowledge is developed in initial language teacher education, in order to train conscientious teachers for a linguistic education project. We took as a documental record the Pedagogical Project of an undergraduate language teacher training and we conducted an interview with students from the last year of the course. As a theoretical contribution, we used the concept of ideologeme (DEL VALLE, 2010) and analyzed the data through Wodak's (2009) Critical Discourse Analysis and the power relations established in an initial teachers' training (FOUCAULT, 2008, 2014). Results show that divergences between what is prescribed in the document that guides the language teacher training and what is carried out by the professors can negatively interfere in the development of the critical-reflexive potential of the teachers-to-be, with regard to the appropriation of the disciplinary (linguistic) knowledge of the profession.*

KEYWORDS: Ideologems. Disciplinary knowledge. Reflexive teacher.

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 SIBILIA, 2012)

As discussões sobre os problemas educacionais brasileiros e a formação de professores da educação básica são objetos de estudo e de pesquisa há muito tempo, se considerarmos que, na Primeira República brasileira, o índice de analfabetismo no país oscilava entre 82% e 71%, conforme o Censo de 1900 (BRASIL, 1905). Entre a falta de investimento para uma educação de qualidade, elaboração de políticas públicas que valorizem a profissão docente e currículos que se ajustem às mudanças sociais, encontram-se déficits nos cursos de licenciatura, sobretudo no que diz respeito à aproximação entre os conteúdos considerados teóricos (saberes disciplinares) e a parte prática da profissão (saberes experienciais). Essa aproximação implicaria, segundo Pimenta (2005), os saberes pedagógicos e a constituição do potencial reflexivo dos professores.

Longe de chegar ao fim, essa discussão tem em Maurice Tardif um pioneiro, trabalhando juntamente com outros pesquisadores que estudam o discurso internacional da profissionalização docente (TARDIF; GAUTHIER, 2010; TARDIF; LASSARD, 2014). Para Tardif (2014, p. 36), o saber docente “é um saber plural”. O pesquisador canadense defende, então, que os saberes docentes são constituídos de fontes diversas, divididas apenas para fins didáticos: saberes profissionais (aqueles adquiridos ao longo da vida, através dos exemplos de professores que temos/tivemos), os saberes disciplinares (específicos das áreas de conhecimento), os saberes curriculares, que podemos entender como habilidade para transposição didática (ou seja, saberes que permitem transformar os conhecimentos disciplinares e objeto de conhecimento escolar), e, finalmente, os saberes experienciais (aqueles adquiridos ao longo da prática docente).

Assim, faz-se necessário que os professores formadores tomem consciência de que o objetivo primeiro de um curso de licenciatura é formar professores para a educação básica – e isso requer conhecimento não apenas do conhecimento específico da área, mas, também, de outros conhecimentos sobre a realidade escolar, a sala de aula e os mecanismos de luta pela valorização profissional.

Desde o Parecer CNE/CP Nº 2/2015, (BRASIL, 2015) de 9 de junho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica, os projetos pedagógicos de curso (PPC) vem acompanhando discussões e alterações alinhadas aos discursos dos novos paradigmas de *o que, como, por que e para que(m)* ensinar. Neste estudo, defendemos um modelo dialógico que vá de encontro à educação bancária (FREIRE, 2017). Mas como fazer para que essas discussões chegam a ser efetivadas e saiam da abstração da prescrição? Os órgãos governamentais da educação brasileira demonstram, de fato, interesse por uma aprendizagem significativa e uma educação básica de qualidade? E os cursos de licenciatura se atualizam para atender às novas demandas que se impõem no cenário nacional – inclusive as que surgem de maneira inesperada, como a pandemia do Covid-19, que levou os professores a se adaptarem a uma realidade de ensino remoto, por exemplo. O que dessas discussões, de fato, é realizado?

Pensar nessas questões significa sair da zona de conforto que ainda insiste em nomear um curso de estudos da/sobre a linguagem em curso de Letras, referência a um modelo classicista e elitista para a formação de professores de línguas (BAGNO, 2017). Já estamos completando meio século de estudos de Linguística Aplicada e da Sociolinguística, mas ainda somos regidos por um ensino de língua de base estruturalista que coroa a gramática normativa como única forma de ensinar línguas – a portuguesa ou as estrangeiras – nas escolas, nos cursos de licenciatura e nos institutos de idiomas.

Tendo em vista esse cenário retrógrado e pouco otimista para as licenciaturas em Letras é que este artigo objetiva analisar como o Projeto Pedagógico do curso de Letras (doravante PPC) da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA), localizada em Sobral, município cearense conhecido pela maior nota do IDEB, reflete os saberes disciplinares em seu discurso e como esses são apropriados pelos alunos que estão finalizando o curso. Reconhecendo que esses saberes não são fragmentos, mas constituem a identidade do professor de línguas, limitamo-nos a didatizar um recorte aos saberes disciplinares pelo tempo que temos para essa discussão. Em cursos de formação de professores de línguas, o saber disciplinar ao qual nos referimos são aqueles provenientes de disciplinas das áreas da Linguística e da Literatura. Assim, a partir do conceito de ideologemas, que são materializações linguístico-ideológicas, podemos identificar, no documento, valores filosóficos e epistemológicos sobre a formação esperada, e, nos relatos dos licenciandos, como esses valores são exercidos e quais seus efeitos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter analítico-qualitativo, cujo *corpus* representa uma realidade que pode ser observada, não apenas no *locus* pesquisado, mas,

também, em dimensão nacional. Afinal, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), neste momento de pós-modernidade, no qual as ciências deixam de ter uma certeza precisa e irrefutável, cabe-nos lançar olhares do nosso local de fala, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Essa perspectiva pode gerar desconforto para aqueles de mente cartesiana; entretanto, o entre-lugar não significa falta de objetividade, mas situar-se na teia de relações entre teorias e práticas, o lugar do conhecer fazendo – proposta a que nos debruçamos neste estudo.

A vontade da verdade e vontade do saber na formação docente

A proposta da pós-modernidade defendida por Santos (2010) põe em xeque os conceitos articulados pelas ciências naturais, sobre as quais, inclusive, derivam os estudos formalistas (estruturalistas e gerativistas) acerca da linguagem. Dessa forma, para alguns linguistas que seguem essas correntes, os conceitos de verdade e de saber, que se materializam através dos discursos, podem gerar situações de poder e dominação, excluindo e distanciando qualquer perspectiva que não se explique – ou que funcione – segundo as mesmas bases, fenômeno que será observado na discussão dos resultados da coleta de dados. Essas ideias sobre a língua, cabe-nos alertar, estão em desacordo com os documentos que regem a educação básica e a formação de professores para a educação básica, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores (BNC-Formação).

Foucault (2014) atualiza, via niilismo nietzschiano, o discurso filosófico que renegou o conhecimento sofista pela razão platônica e aristotélica, ou seja, ele vai às origens do pensamento ocidental e busca, na modernidade, uma fonte que tenta suprimir a subjetividade através do poder institucionalizado pelos discursos. Sem entrar em devaneios filosóficos, o filósofo francês tenta explicar a vontade da verdade através de procedimentos de controle e de delimitação do discurso que podem ser de ordem externa ou interna, gerando princípios de exclusão ou de sustentação do poder.

De maneira didática, e apenas para fornecer subsídios para a análise que realizaremos mais a frente, teríamos como procedimentos externos: (a) a interdição, que se caracteriza pela possibilidade ou impossibilidade de dizer certas coisas em determinados momentos, como os temas relacionados à sexualidade e à política, por exemplo; (b) a separação e a rejeição, que se manifesta na relação binária da razão (o discurso da concordância) e da loucura (o discurso

que não podia circular, como a teoria heliocêntrica defendida por Galilei); e (c) outra relação binária, que o autor considera “arriscada” (FOUCAULT, 2014, p. 13), mas que se configura na distinção entre verdade e falsidade, pois, afinal, a força da verdade, institucionalmente sustentada, não se exerce “sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Já os procedimentos internos tratam de duas dimensões discursivas que tendem a gerar exclusão (o acaso) ou reforço (o acontecimento). Esses procedimentos funcionam como princípios de classificação, ordenação e distribuição dos discursos. Entre eles estão: (a) o comentário, que tanto “permite construir (e indefinidamente) novos discursos [quanto] dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto *primeiro*” (FOUCAULT, 2014, p. 25); (b) o autor, entendido não como o indivíduo que fala, mas como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 26), ou seja, na Idade Média, o próprio objeto do conhecimento era o autor das verdades conhecidas, na Modernidade, o autor só servia para nomear uma teoria, uma síndrome ou uma descoberta, e mais atualmente, o papel objetivo do autor cede espaço para as subjetividades, que são preenchidas por sentidos diversos; e (c) a disciplina, que se opõe tanto ao princípio do comentário, porque não se trata de acaso ou acontecido, mas “[d]aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados” quanto do princípio de autor, pois “constitui uma espécie de sistema autônomo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro” (FOUCAULT, 2014, p. 33-34).

O autor ainda considera um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos, o *ethos*, que não está na constituição dos discursos *per se*, mas na imposição de regras que determinem quem pode acessá-los. Nesse sentido, as condições socioeconômicas e políticas influenciam diretamente na educação, porque

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 43-44).

Assim, os discursos reproduzidos pelos alunos representam não apenas o resultado do esforço empreendido pelos mesmos durante a sua formação inicial, mas também processos instrucionais aos quais foram submetidos, seja por metodologia dos professores formadores, seja pela própria ideologia da instituição formadora e de seu currículo. Os saberes identificados nesses discursos podem implicar, de alguma forma, uma subversão das verdades constituídas, pois

eles são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou erro superado (FOUCAULT, 2008, p. 203).

Como, então, pensar os saberes disciplinares dos professores de línguas, a saber, os saberes linguísticos, que estão sendo construídos pelos alunos do curso de Letras da UVA? E o que dita o documento norteador do curso e como se comportam, em exercício docente, os professores formadores?

Ideologemas e o currículo do curso de Letras da UVA

Enquanto documento regulador, o PPC não é um texto neutro, mas um discurso que traz, nos seus procedimentos internos, estratégias de classificação e ordenação do discurso, muitas vezes evitando o comentário e reforçando os conceitos de autoria e disciplina, pois é mais fácil encontrarmos modelos que proponham normas, conceitos e estratégias com determinados fins (defendendo a ideia de uma *boa* formação profissional), do que modelos que permitam o diálogo com o novo e a possibilidade de mudanças sempre que novas demandas surgirem – assim se mantém a tradição.

Para iniciar nossa discussão, duas observações pertinentes sobre o documento analisado: (1) a última revisão deste documento, que data de 2015, apenas atualizou as referências bibliográficas das disciplinas que compunham o texto original de 2011, e, (2) embora discordando em muitos aspectos, não podemos nos isentar da função de formuladores de políticas² (linguísticas e educacionais) –, uma vez que, ao lecionar as disciplinas que nos cabem, executamos ações que materializam nossas próprias concepções sobre a língua(gem), estejam elas de acordo ou não com o que é proposto no documento. Nesse sentido, os

² O termo original, *policy maker*, utilizado por Shohamy (2006), se refere a todos os agentes que, de alguma forma, estão envolvidos no processo de elaborar e executar políticas linguísticas.

professores não são soldados³ sempre obedientes a uma determinada política educacional. Na formação de professores de línguas, os professores formadores devem se reconhecer como formuladores de políticas linguísticas, uma vez que os PPCs dos cursos podem constituir-se como uma ferramenta que capacite (ou não) os profissionais a refletirem, posicionarem-se contra ou a favor ou omitirem-se frente a determinadas questões relacionadas a materiais, currículos, metodologias e avaliações.

Então, enquanto política linguística, o PPC seria um documento castrador ou emancipatório na formação inicial dos licenciandos em Letras da UEVA? Se os PPCs 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 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 treinados⁴ para ensinar uma língua adicional para falantes que falam a mesma língua do professor e veem o idioma estrangeiro como fenômeno 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 reforçam a estreita relação entre ideologia e discurso, entendendo-a como prática que legitima um saber que fundamenta orientações e práticas hegemônicas. No caso do PPC do curso de Letras aqui apresentado, interessa-nos, em particular, perceber o documento através de seus vieses formalistas ou sociolinguísticos, assumindo estes últimos como favoráveis a uma educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) de fato. Enquanto prescrição do curso, o PPC se configura como um consenso entre os professores do colegiado de Letras (mesmo que nas realizações docentes alguns professores não sigam as diretrizes prescritas). Nessa perspectiva, o PPC é

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

³ O termo original, *soldiers*, também utilizado por Shohamy (2006), se refere ao exercício repetitivo e obediente de políticas linguísticas educacionais *top-down*, ou seja, estabelecidas pelos órgãos políticos para as salas de aula.

⁴ Precisamos nos posicionar contra esse termo no que diz respeito à formação docente, pois não se trata de um modelo bancário de educação, mas de um processo dialógico, em que o professor formador exerce a função de conselheiro (auxiliando nas estratégias de aprendizagem) e preceptor (mediando discussões teóricas com as [possíveis] experiências vividas no campo profissional). Por isso, para a BNC-Formação, desde o início da licenciatura, o professor deve estar inserido no ambiente escolar.

de contato determinada por fluxos e movimentos constantes) (DEL VALLE, 2007, p. 19, tradução nossa⁵).

Assim, está claro que ideologias linguísticas se materializam em discursos do saber institucionalizado nos/pelos cursos de Letras. Entretanto, de acordo com Shohamy (2006), mesmo que o documento oriente uma determinada prática, o professor tem autonomia para realizar outras que ache mais adequadas ou com as quais se sinta mais confortável ou seguro. Concluimos, então, que essa autonomia, que aqui definimos como consciência linguística⁶, é capaz de transformar ideologias linguísticas, ou seja, não é pelo fato de ter uma determinada formação que os licenciandos tenham que reproduzi-la em seu exercício profissional. Afinal, de acordo com Schön (1982), faz parte do processo reflexivo do professor a abertura intelectual, para perceber novos pontos de vista e, inclusive, alterar os seus próprios. É neste sentido que o PPC, 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 (na verdade, desde quando eram alunos da educação básica). Esses ideologemas podem ser definidos como afirmações que fundamentam o discurso e podem ser realizados enquanto práticas, isso nos leva a considerar de que maneira a dimensão dialógica e polissêmica da língua afeta os professores formadores, a ponto de promover a reflexão, e inclusive a refração ideológica, e fazê-los obedecer (ou não), criticar ou, simplesmente, ignorar a prescrição do PPC. Assim, a identificação dos ideologemas do PPC do curso de Letras da UVA nos possibilitou 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 rejeição) 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 disciplinares dos professores de línguas não se constituem (apenas) através de atividades normativas – sobretudo quando essas atividades limitam as possibilidades de reflexão e contestação. Se os professores formadores desejam formular políticas educacionais e executá-las, e não apenas repetir o que lhes foi imposto como (vontade de) verdade, devem estar dispostos a desenvolver discussões sobre a língua: sua história, suas tendências, suas

⁵ “[...] produto 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”.

⁶ Aqui não nos referimos à compreensão gerativista do termo, mas ampliamos para uma reflexão que se situa no saber pedagógico (PIMENTA, 2005) dos professores de línguas (cf. LINS JR., 2019).

teorias e seu 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, sobre como aprendem e como irão ensinar a aprender, e sobre quem ensinam e como promover competências para que venham a ensinar.

As ideias sobre a língua não existem em forma pura, nem mesmo em um determinado recorte sincrônico. Também não podemos (e nem queremos) afirmar que os ideogramas apresentados a seguir expressem as concepções de todos os envolvidos no contexto onde se estabelecem, porém, enquanto discurso institucional (FOUCAULT, 2014), representa a(s) fala(s) dos docentes e o curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. De acordo com Riley (2007), a identidade 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 que identificam a formação, o autorreconhecimento e a manutenção de um grupo que compartilha uma mesma língua/nação, ou, neste caso uma comunidade específica, de professores de um determinado curso de Letras, a saber: [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 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).

Destacamos, nesse estudo, os critérios [4] e [6] por se relacionarem diretamente com o nosso objeto de estudo: as concepções de língua, através de usos e valores, e as práticas de ensino, que refletem a participação de professores e estudantes (ou apenas um deles?) em decisões e ações nas salas de aula. Estes critérios definiram dois campos temáticos que materializam os ideologemas identificados no PPC.

No primeiro campo temático percebemos que o curso deve promover domínios linguísticos (palavra que imprime uma perspectiva formalista), 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). A recorrência do substantivo ‘domínio’, que pode significar “[...] preponderância [...], poder de controlar, autoridade [...] espaço ocupado [...] superioridade [...], autoridade, mando, poder [...] competência”⁷, sobretudo justificando a importância da língua latina como componente curricular, tende a atribuir à língua um caráter de natureza normativa e não social, distanciando-se de perspectivas funcionalistas e (sócio)interacionistas da linguagem.

Quadro 1 – Campo temático das concepções de língua: o que ensinar

CAMPO TEMÁTICO 1	IDEOLOGEMAS
<p>As concepções de língua e linguagem influenciam nas práticas educativas do Curso de Letras da UVA</p>	<p>“formar professores de língua[s] [...] comprometidos com a construção de uma identidade docente voltada para os confrontos entre a teoria e a prática” (p. 6)</p> <p>“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” (p. 28)</p> <p>“o curso de Letras se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa abordagem comunicativa” (p. 14)</p> <p>“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” (p. 25)</p> <p>“(re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem” (p. 27)</p> <p>“compreensão e uso ativo da língua falada (Speaking); entendimento da fala de usuários nativos da língua inglesa (Listening); recepção, entendimento e reflexão de textos escritos em língua inglesa (Reading); produção de textos em língua inglesa tanto formal, como informal (Writing)” (p. 27-28)</p> <p>“compreensão, à luz de diferentes teorias, dos fatos linguísticos e literários” (p. 28)</p>

Fonte: Dados primários da pesquisa

De início, identificamos duas questões: a primeira, a valorização do latim como necessário para a compreensão da sintaxe da língua portuguesa brasileira (LPB), a segunda, de natureza ainda mais grave, na simplificação linguística, resultante do esforço de um trabalho de análise contrastiva que parece colocar a LPB como subalterna ao latim. Por

⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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, como esperado, quanto para a do português na tentativa de uma análise linguística – o que vai de encontro aos ideogramas identificados nas páginas 6, 14 e 28, por exemplo. O 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” e à “compreensão e uso ativo da língua falada; [...] recepção, entendimento e reflexão de textos escritos em língua inglesa; produção de textos em língua inglesa tanto formal, como informal” (SOBRAL, 2015, p. 27-28), representa uma tentativa de variacionismo linguístico que acaba suprimido pela tradição normativa que se disfarça no discurso progressista do documento, tornando-o, até, contraditório.

A ementa da disciplina de Língua Portuguesa afirma 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 dessa universidade estão preparados para serem expostos à (a) análise do discurso, (b) teoria da comunicação e (c) linguística textual, ao mesmo tempo? Sobre isso, uma referência bem interessante é o curso de Letras da USP, que se dá em cinco anos, reservando o primeiro ano para uma preparação do aluno ao mundo dos estudos da linguagem. Isso deveria ser considerado pelo curso de Letras da UEVA, levando em consideração os déficits em leitura e produção textual que os alunos trazem da educação básica (GATTI *et al.*, 2010).

As demais disciplinas, como “Texto e Discurso”, “Produção de texto”, “História e Variação Linguística” (ou seria Filologia Românica?), “Fonética e Fonologia do Português”, “Morfologia do Português”, “Sintaxe do Português”, “Semântica do Português” e “Estilística do Português” 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 afirma que 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, reafirmamos que o caráter variacionista não é mínimo apenas na redação do documento, mas também na composição das disciplinas curriculares. Entretanto, sobre a prática docente, somente podemos nos valer das informações providas pelos colaboradores desta pesquisa.

No que diz respeito à Língua Inglesa (doravante LI), a situação não é tão diferente, especialmente porque se trata de uma língua que muitos alunos não têm acesso e, por isso, pensam no curso de Letras como 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. Essa percepção só acontece na metade do curso, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A grade curricular propõe uma gradação na habilidade/competência comunicativa do aluno que chega ao curso de Licenciatura em LI sem a competência comunicativa nesta mesma. No que diz respeito ao “entendimento da fala de *usuários nativos* da língua inglesa” (SOBRAL, 2015, p. 27, grifos nossos), o discurso reforça os princípios da abordagem comunicativa dos anos 1990 e rejeita três fenômenos que tornam a língua um fenômeno social a ser considerada como tal: (1) a ausência de falantes nativos no curso (exceto quando aprovados programas de intercâmbio); (2) a indefinição do que seria um falante “nativo”, uma vez que há estudos que desmistificam esse termo (KUMARAVADIVELU, 1994), e, mais problemático ainda, associar uma boa educação linguística com o acesso a falantes nativos (MOITA LOPES, 2008, p. 328); e (3) o uso de materiais didáticos que trazem ideologias que podem esconder valores hegemônicos, por exemplo, qual a variante escolhida e os motivos desta escolha (MARTELOTTA, 2016, p. 239). Ou seja, em plena era pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001), em que a autonomia do aprendiz nas esferas acadêmica e social deve ser estimulada na formação inicial, o modelo de aula que percebemos, no relato dos alunos, é de abordagem tradicional e expositiva. Da mesma forma, as disciplinas analisadas são um exemplo de como o discurso curricular pode servir apenas a fins técnicos e institucionais, revelando uma estrutura de poder que vai de encontro à proposta da simetria invertida proposta no documento (SOBRAL, 2015, p. 12). 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 (MOITA LOPES, 2008, p. 38).

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 documento analisado quando 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 na contramão do 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”. Nesse momento, entra em cena o nosso segundo campo temático, que diz respeito aos papéis desempenhados por professores e alunos no curso de Letras da UVA, conforme expõe o quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Campo temático do processo ensino-aprendizagem e as relações de poder: como ensinar

CAMPO TEMÁTICO 2	IDEOLOGEMAS
<p>Os papéis discursivos de docentes e discentes estão na mesma relação de poder no Curso de Letras da UVA</p>	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“<u>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</u>” (p. 15)</p> <p>“<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)</p>

Fonte: Dados primários da pesquisa

Ao afirmar que as práticas docentes devem ser norteadas respeitando os conceitos de simetria invertida, em que “alunos e professores coparticipem, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo” (SOBRAL, 2015, p. 14), espera-se que professores e alunos possam participar da seleção de conteúdos e práticas avaliativas, por exemplo, durante a graduação, o que pode ser visto, inclusive, como uma forma de conciliar os dois grandes blocos dicotômicos já mencionados anteriormente; afinal seria um aprender a ensinar participando da construção do que é aprendido – o que poderia minimizar o hiato teoria-prática, identificado na introdução desse texto. Entretanto, como vimos acima, 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, uma grande parte dos colaboradores disse que seus professores não faziam 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 (mais uma) intenção registrada no documento.

Propor uma flexibilidade maior ao PPC não quer dizer mudar toda uma cultura local de imediato, mas gerar um desconforto, uma inquietação, sem a qual não é possível passar de um estado para outro. É importante haver a disposição inicial de querer sair da zona de conforto e pensar coletivamente no que é melhor para os alunos a partir da realidade que lhes é apresentada.

Pelo que observamos até o momento, o curso, embora manifeste a intenção de pensar em uma formação mais democrática e que considere, de fato, a perspectiva interacionista-

comunicativa da língua, é marcado por uma ideologia formalista muito forte, que se materializa no texto do PPC. Dessa forma, a centralização do professor no processo de ensino-aprendizagem reflete os valores ideológicos e discursivos ainda presentes no curso de Letras da UEVA.

Instrumental teórico-analítico

Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa (LINS JR., 2019) realizada sob a coorientação do professor e linguista Marcos Bagno, que tinha como objetivo identificar a percepção de alunos de Letras em relação ao desenvolvimento do pensamento reflexivo na formação inicial. O presente recorte limita-se a discutir como os saberes disciplinares do curso de Letras da UEVA são prescritos, no documento, e realizados, a partir da relação professores formadores-professores em formação. Dos três instrumentos de coleta de dados da pesquisa original, utilizamo-nos, apenas, do questionário não estruturado sobre as experiências como alunos das disciplinas do curso. A pesquisa seguiu os protocolos da Resolução nº 196/1996 (BRASIL, 1996) e da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013) – e suas complementares –, no sentido de garantir aos colaboradores o direito de consentimento livre e esclarecido, e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o nº 2.331.186, em 16 de outubro de 2017.

Entendemos a prática discursiva como uma prática social, onde relações de poder são exercidas e acionadas, configurando um local de disputa de poder. Como nenhum discurso é neutro, defendemos, também, a necessidade de uma educação linguística que se preocupe com a formação de professores de línguas reflexivos desde sua formação inicial, desenvolvendo um processo de emancipação discursiva, no sentido de desafiar, questionarem, romperem e transformarem as ordens de discursos estabelecidas, garantindo aos grupos oprimidos (licenciandos) um local de confronto com os grupos dominantes (professores formadores e currículos).

Segundo Wodak (2009, p. 19), este período pós-moderno e de identidades fragmentadas exige das ciências uma metodologia multidisciplinar, que dê conta de “investigar, de forma crítica, a desigualdade social tal como vem expressa, sinalizada, constituída, legitimada, etc., pelos usos da linguagem”. Considerando o discurso um fenômeno legitimado por ideologias de um grupo dominante, que convencionam e naturalizam os efeitos de poder em suas produções de sentido, três operações básicas são necessárias para

uma análise 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. Essas operações são percebidas nos discursos dos alunos quando confrontados com a prescrição do PPC.

Resultados e discussão

Iniciamos esse texto chamando a atenção para o fato de que não estamos realizando um estudo num campo de pesquisa recente, pois a formação profissional docente data do final do século XIX (GATTI, 2010), mas pesquisas nessa área se tornam prioridade quando percebemos que os egressos de cursos de Letras estão chegando ao mercado de trabalho sem o conhecimento teórico-metodológico básico para o exercício docente (ALVARENGA, 2012; FLORES, 2015; COSTA, 2016). 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.

Ao serem questionados sobre o ensino das disciplinas específicas (um dos "blocos" citados no PPC), 72% dos colaboradores associaram o estudo da língua a manuais e textos avulsos. Se consultarmos o PPC 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 *Língua Portuguesa*. Quando consultada a bibliografia básica destas disciplinas, as obras parecem optar por abordagens mais metalinguísticas do que o desenvolvimento de atividades práticas de uso da língua (epilinguística). Mais uma vez, não estamos argumentando a favor do fim de um ensino sobre a língua, mas apontando para o fato de que as questões epilinguísticas, necessárias à educação linguística nas escolas de ensino primário e secundário, parecem ser ignoradas no processo de formação docente do curso. Essas práticas de ensino foram, também, associadas a uma metodologia centrada no professor e com avaliações que não favoreciam o desenvolvimento do raciocínio e reflexividade, mas a memorização. Apenas 26% dos colaboradores – e que cursavam a habilitação em Língua Inglesa – afirmaram que percebiam uma prática dialogada nas aulas de língua. Porém, nas disciplinas de tópicos gramaticais (Sintaxe, Morfologia, etc), as aulas, também centradas nas

posições linguísticas dos professores, acabavam por utilizar técnicas avaliativas menos criativas e reflexivo-analíticas, optando por provas somativas e que exigiam apenas estratégias de reprodução de dados. Um fato interessante é que os alunos conseguiram identificar, nos seus relatos, duas posturas distintas: aqueles professores mais formalistas e os mais interacionistas.

Sobre os ideogramas que se relacionam com a questão da proposta de simetria invertida, vimos que os conflitos não estão apenas na proposta documental do curso (PPC); eles se materializam nas práticas docentes, segundo informam os colaboradores da pesquisa. Isso nos permite elaborar críticas à (pretensa) coerência entre os princípios epistemológicos e pedagógicos do PPC e as práticas docentes dos professores formadores do curso de Letras da UVA, no que diz respeito à falta de autonomia por parte dos discentes e à opressão exercida nos discursos dos professores formadores, e consentida pela submissão dos alunos:

[...] 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 estudar língua inglesa aqui na UVA* (INFORMANTE 54, grifos nossos).

A fala exige que os materiais sejam pensados (ou mesmo elaborados) para resolver uma carência que os estudantes trazem da educação básica, e aponta um conflito entre uma postura desiderativa-impositiva dos professores (esperar que os alunos saibam/compreendam) que concretiza o fracasso nas disciplinas (ser o grande problema do curso). Negligenciar essa falha da educação básica pode significar que os licenciandos vão passar por dificuldades durante toda a formação de professores de línguas, sendo aprovados ao final de cada semestre apenas por desenvolverem habilidades específicas para responderem os modelos de avaliação propostos (habilidades instrucionais, não linguísticas ou profissionais). Isso não vai garantir que, depois de graduados, estejam aptos a se comunicar em inglês ou ensinar o idioma ou a própria LPB.

Para a questão referente ao que é importante no ensino-aprendizagem de uma língua, realizamos 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, 1998, 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, distinto dos bacharelados, é que se contextualize os saberes disciplinares na realidade da educação básica brasileira. Caso contrário, acabamos por

ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “*Letras*” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua (BAGNO, 2017, online, grifos do autor).

Quando questionados sobre o que é importante no ensino-aprendizagem de línguas, o quadro abaixo resume perspectivas da linguagem nos discursos dos colaboradores.

Quadro 3 – Comparativo das visões formalista e interacionista de línguas

Habilitação Letras Português	Habilitação Letras Inglês
1. Perspectiva Formalista (40%)	1. Perspectiva Formalista (41%)
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de conteúdo - Domínio da norma <u>culta</u> e suas variações - Conhecer o objeto que será repassado em sala de aula e seus teóricos - Simplificar as definições e termos - Interpretar as regras 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de conteúdo - Conhecimento do objeto que ensina - Fixar o conteúdo em sala (A12-LIF)
2. Perspectiva Interacionista (36%)	2. Perspectiva Interacionista (20%)
<ul style="list-style-type: none"> - Ter consciência do objeto em questão - Conhecer as suas características, tanto na parte da oralidade, como na escrita - Não achar que sua língua é a correta e desvalorizar a do próximo - Refletir sobre o que está aprendendo 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é apenas ensinar regras, gramática, mas, também, introduzir elementos culturais - Trabalhar com interação

Fonte: Dados primários da pesquisa

Os discursos evidenciam que a perspectiva formalista se sobrepõe à interacionista. Entre os respondentes do curso de Letras/Português, houve uma média nas ideias

representadas: 40% discutiram aspectos metalinguísticos e que priorizam a norma padrão contra 36% que defenderam questões epilinguísticas. Ao contrário, os respondentes do curso de Letras/Inglês se distanciaram consideravelmente nas opiniões: 41% se posicionaram a favor de atividades metalinguísticas, enquanto 20%, apenas, trouxeram referências a atividades epilinguísticas, culturais e dialógicas. Nota-se que o percentual não foi atingido em sua totalidade, o que significa que parte dos colaboradores não se manifestou de maneira clara ou, em alguns casos, não entendeu a pergunta, o que corrobora a ideia de que

milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua. Para piorar, essas mesmas pessoas também saem acreditando que existe “oração sem sujeito” e “sujeito oculto” [...] e outros mitos e superstições que nossa tradição gramatical insiste em preservar e que os *cursos de Letras* não se empenham, como deveriam, em criticar e substituir por conceitos mais afinados com a teorização e com a pesquisa científica contemporâneas. [...] Na grande maioria dos cursos, o único contato que o estudante tem com a ciência da linguagem e sua história se dá através de uma disciplina chamada “Introdução à Linguística” ou coisa parecida, muitas vezes num único semestre (BAGNO, 2017, online, grifos do autor).

Com efeito, a compreensão de gramática trazida pelos representantes dos Grupos A e B apresentou perspectivas distintas a partir da visão que esses estudantes demonstram ter sobre a língua. Irandé 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 ambas⁸ (NEBRIJA, [1492]1992, tradução nossa).

Assim, 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

⁸ “[...] *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).

precisa ser esclarecida, sobretudo nos cursos de Letras. Para a autora, ao nos referirmos à gramática, podemos estar falando de regras de uma língua ou de uma norma específica, de uma perspectiva de estudo, de uma disciplina escolar ou de um instrumento linguístico. Portanto, defendemos que a formação docente em Letras deve propiciar metodologias mais epilinguísticas e que desmitifiquem as más compreensões que se fazem de gramática, a fim de contribuir com a formação de professores de língua preparados para um projeto de educação linguística para a educação básica.

Considerações finais

Diante dos dados analisados, duas vontades de saber norteiam essa pesquisa. A primeira, que os ideogramas do PPC de Letras da UEVA expressam a identidade linguística desse colegiado e que esta identidade se apresenta conflitante na organização do próprio discurso. Ao optar pela análise do discurso como processo, reconhecemos a relevância do entre-lugar, ou seja, da representação de uma posição crítico-reflexiva, o que nos leva à segunda – e mais importante – vontade de saber, 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 formalistas (ou em perspectivas categóricas).

Restou-nos, portanto, o trabalho de evidenciar, através dos discursos dos colaboradores dessa pesquisa, como o currículo – incluindo o PPC – do curso de Letras da UVA pode influenciar (negativamente) na formação de professores reflexivos. Nesse sentido, a reflexividade, tal como a compreendemos neste estudo, é um processo que se inicia na licenciatura em Letras (profissionalização) e continua durante todo o exercício profissional docente (profissionalidade).

Percebemos, ainda, na maioria das falas analisadas, que existe uma percepção de que o modelo de ensino de língua no curso de Letras da UVA 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 interativos (ou em uma perspectiva de simetria invertida, como preconizado no documento), resultando no fracasso de estratégias que possam combater o baixo grau de multiletramentos.

Esperamos que as reflexões dessa pesquisa se somem a tantas outras sobre formação de professores, no sentido de tentar, a partir de um local de fala específico, repensar os cursos de licenciatura em Letras com o seu objetivo primeiro: formar professores competentes e dispostos a melhorar a qualidade do ensino de línguas na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: O currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teórico-prática.** Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3428/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? **Blog da Parábola Editorial**, São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letas-pra-que-1>. Acesso: 02 fev. 2022.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1900.** Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, Directoria Geral de Estatística. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1905. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222260>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 09 de junho de 2015.** Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em curso superior. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia?** Curitiba, PR: Appris, 2016.
- DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideologia y discurso: categorías para el estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, J. (org.). **La lengua, ¿patria común?** Ideas y ideologías del español. Frankfurt/Madrid: Vervuet/Iberoamericana, 2007.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso: 12 fev. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

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

GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2010. v. 1. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

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: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 12 fev. 2022.

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

KRAMSCH, C. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. **Critical Multilingualism Studies**, n. 1, v. 1, p. 107-128, 2012. Disponível em: <https://cms.uawebhost.arizona.edu/ojs3/multilingual/article/view/9/20>. Acesso: 02 abr. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso: 02 maio 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, n. 35, p. 537-560, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588427>. Acesso: 02 maio 2022.

LINS JR., J. R. F. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos**: Uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20013>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MOITA LOPES, L. P. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/abstract/?lang=pt>. Acesso: 02 maio 2022.

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

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atratividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books Inc., 1982.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOBRAL. **Projeto pedagógico do curso de Letras (Licenciatura)**. Sobral, CE: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WODAK, R. 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**. Barcelona: Guedisa, 2003.

YOUNG, M. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt>. Acesso: 02 abr. 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaria de agradecer às alunas e aos alunos do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, por terem contribuído com as informações para este estudo. Certamente, as vozes que constituem uma comunidade linguística são as melhores fontes para qualquer pesquisa.

Financiamento: Não há financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A coleta de dados foi aprovada pela instituição pesquisada e o estudo está amparado no Parecer Consubstanciado de número 2.331.186, de 16 de outubro de 2017, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: Todo o trabalho foi desenvolvido pelo autor José Raymundo Figueiredo LINS JUNIOR.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

