

# VIR-A-SER DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

## VENIR-A-SER DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

Sandra Helena Dias de Melo\*

### RESUMO

Este trabalho objetiva identificar e discutir ideologias linguísticas (BLOMMAERT, 2014) na formação docente inicial de licenciandos(as) em Letras no âmbito do ensino de língua portuguesa. A investigação gira em torno de crenças, valores e conceitos sobre língua e ensino de língua portuguesa no vir-a-ser docente. A pesquisa, de cunho qualitativo com viés etnográfico, tem, na formação de um grupo focal, uma fonte de discussão sobre os significados culturais da formação docente inicial na esteira dos estudos da Linguística Aplicada e do que no Brasil se denominou Nova Pragmática. Nesse recorte, apresentam-se resultados relacionados a reflexões em torno dos temas: ecologia escolar e didatização no ensino de língua portuguesa. Por meio da análise de reuniões coletivas, entrevistas e questionários semiestruturados dirigidos ao grupo focal, foram constatados os seguintes resultados: (i) dificuldade e engessamento de ações e práticas pedagógicas dos sujeitos acompanhados no ambiente de ensino básico, especialmente nos Estágios Não Obrigatórios; em decorrência disso, (ii) impactos sobre a pedagogização da língua portuguesa, com destaque para uma interferência em conceitos de língua/gramática adotados no ensino básico e/ou sobre os conceitos vistos na universidade. Deve-se considerar, por fim, que ao mesmo tempo que se percebe a base acadêmica teórico-prática na formação docente em ação dos sujeitos em formação inicial no ensino básico, percebe-se uma falta da instituição em promover maior diálogo sobre os efeitos na formação na experiência dos diferentes estágios.

**Palavras-chave:** formação docente; ensino de língua portuguesa; crenças sobre línguas

### RESUMEN

Este trabajo objetiva identificar y discutir ideologías lingüísticas (BLOMMAERT, 2014) en la formación docente inicial de alumnos de cursos de formación de profesores de Filología/Letras en el ámbito de la enseñanza de lengua portuguesa. La investigación gira alrededor de creencias, valores y conceptos sobre lengua y enseñanza de lengua portuguesa en el venir-a-ser docente. La investigación, de carácter cualitativo con sesgo etnográfico, trae, en la formación de un grupo focal, una fuente de discusión sobre los significados culturales de la formación inicial en la raíz de los estudios de la Lingüística Aplicada y, además, de lo que en Brasil se denomina Nueva Pragmática. En esta sección, se presentan resultados relacionados con reflexiones en torno a los temas: ecología escolar y didáctica en la enseñanza de la lengua portuguesa. Mediante el análisis de encuentros colectivos, entrevistas y cuestionarios semiestructurados dirigidos al grupo focal, se observaron los siguientes resultados: (i) dificultad e inmovilización de las acciones y prácticas pedagógicas de los sujetos monitoreados en el ámbito de la educación básica, especialmente en las Pasantías no Obligatorias; como resultado, (ii) impactos en la puesta en práctica de la pedagogía de la lengua portuguesa, con énfasis en la interferencia en los conceptos de lengua/gramática adoptados en la educación básica y/o en los conceptos vistos en la universidad. Finalmente, se debe considerar que si bien se percibe la base académica teórico-práctica en la formación docente en acción para asignaturas en formación inicial en educación básica, se percibe que la institución no está promoviendo un mayor diálogo sobre los efectos en la formación en la experiencia de las diferentes etapas.

**Palabras clave:** formación docente; enseñanza de la lengua portuguesa; creencias sobre lenguas.

### INTRODUÇÃO

Podem ser diversas as interpretações em relação à formação docente dependendo das concepções teóricas e os referenciais regulatórios sobre sociedade. Na década de 1990, a descaracterização da formação diante do “acirramento entre as políticas oficiais e os reais interesses e necessidades de uma formação assentada numa básica teórica sólida, na pesquisa e na prática [...]” (SOUZA, 2006, p. 17) serviu para o fortalecimento de postulados neoliberais na formação docente no Brasil. Nessa perspectiva, educação corresponde à exploração do individualismo em detrimento da aprendizagem e da vivência do patrimônio cultural humano e social, local ou

\* Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. [sandra.dmelo@ufrpe.br](mailto:sandra.dmelo@ufrpe.br).  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6937-2206>

mundial. Tal perspectiva, apesar de ainda presente, não anulou discussões sobre a cidadania e democratização do saber, encontrados em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e até mesmo nos mais recentes e polêmicos, como a Base Nacional Comum Curricular (2018). Objetivos conflitantes coexistem em sociedades contraditórias como a brasileira, sobretudo em economias baseadas em mercados (FRIGOTTO, 2014).

É nesse movimento pendular que se engendra a formação docente, em um universo complexo de uma sociedade em crise. Ser docente no Brasil, de fato, nunca foi fácil, nunca ocorreu sob o avanço de uma profissionalização que oferecesse condições financeiras, infraestruturais e de financiamento suficientes, sendo essas, portanto, causadoras de insatisfação profissional (SÁ; ALVES NETO, 2016). Se na década de 1990, houve um interesse tecnicista, presente até hoje, há em curso um interesse de silenciar vozes heterogêneas na educação pela padronização de sujeitos, numa espécie de reificação docente cega em relação às demandas sociais, a exemplo do movimento Escola Sem Partido<sup>1</sup>. Compreende-se como fundamental no contexto brasileiro refletir sobre como professores(as) em formação inicial percebem seus primeiros passos na escola.

Neste artigo, objetiva-se discutir as crenças e os valores assumidos por licenciandos(as) em relação à língua e ao ensino de língua portuguesa a partir de temáticas como a ecologia escolar e a didatização de língua em relação ao ensino do conteúdo gramatical<sup>2</sup>, para entender, como na formação docente inicial, o contexto de produção do(a) futuro(a) professor(a) entre universidade e o *chão da escola* é constitutivo da identidade do(a) docente, considerando-se o fato de que, entre tantas amarras e tentativas de silenciamento do professorado, justifica-se um trabalho que escuta licenciandos(as) e provoca-lhes reflexões sobre vivências e experiência docente no nascedouro de seu perfil profissional, buscando uma ruptura do linguístico e extralinguístico. Nesse ponto, constata-se a filiação deste trabalho aos estudos da Linguística Aplicada (SIGNORINI, 2008; MOITA LOPES, 2006) e à Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010) pela relevância social do estudo da formação docente a partir da visão e posição dos(as) professores(as) aprendizes em relação às suas crenças relativas à língua e ao ensino de língua portuguesa, tomando-se a língua e a prática docente, esta independentemente da sua fase, como um ato político. A pesquisa realizada teve como foco um grupo de licenciandos(as) voluntários(as) do curso de Licenciatura em Letras português e espanhol que, durante a investigação, estivessem ou tivessem estado na sala de aula de língua portuguesa no ensino básico. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural de Pernambuco (doravante UFRPE), foi formado um grupo focal, acompanhado de abril de 2021 a janeiro de 2023, para discussão a respeito da formação docente inicial<sup>3</sup>.

## 1. JOGOS DE LINGUAGEM E PERFORMATIVIDADE DA LÍNGUA

Nos estudos da linguística, observa-se que a hegemonia na maior parte do século XX continuou sendo a forma (RAJAGOPALAN, 2014), seguindo, de algum modo, uma orientação de estudo da língua já conhecida. Afinal, o gosto pela forma também era comum nos estudos tradicionais na escolarização, reconhecidos como prescritivos, sempre a serviço de uma higienização da língua (VIEIRA, 2016; MARTELOTTA *et al.*, 2012). E, mesmo fazendo oposição a esse tipo de estudo “não científico” e “prescritivo/restritivo” da língua, focado na forma, realizado pela gramática prescritiva, deve-se destacar que o foco do estudo do objeto da linguística continuou predominantemente sendo a forma, agora a partir de uma metodologia de descrição do fenômeno. Na disputa hegemônica dos modelos de língua, parece sempre ter havido uma predileção pela forma como uma característica essencial da língua, o que, de algum modo, incorporou o ideal cientificista da neutralidade e/ou da objetividade do(a) linguista para análise do fenômeno *língua*, um objeto *abstraido da vida* (RAJAGOPALAN,

- 
- 1 Movimento criado em 2004 no Brasil, a Escola sem Partido visou propor, desde o seu nascedouro, mecanismos de controle para que, conforme os preceitos de seus membros, o(a) docente não doutrine ideologicamente os alunos. Diante dessa posição reacionária, vários projetos de lei foram apresentados em Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e Congresso Nacional, sendo esse movimento representativo das camadas mais conservadoras no país.
  - 2 O termo conteúdo gramatical tem sido usado na discussão para se referir mais especificamente aos conteúdos escolares relativos ou vinculados ao eixo de ensino da análise linguística.
  - 3 A realização da pesquisa não poderia ocorrer sem o trabalho dedicado de uma equipe de jovens pesquisadores de iniciação científica, sem os quais também não seria possível a discussão que se faz neste trabalho: Lívia Albuquerque, João Martins, Denise Vilaça, Jéssica Lima e Laura da Hora. Um agradecimento especial deve ser dirigido também aos(às) participantes do grupo focal.

2014). No caso do estudo da linguística da forma, operou-se uma assepsia, pelo método adotado, produzindo um apagamento do sujeito falante e, mais, a sua rejeição.

Conforme Rajagopalan (2014, 2010), quando se pensa em língua ou em estudo da língua, o que há é um constructo “político-linguístico-retórico”. Para esse autor e outros, não há como dissociar da língua a sua natureza política. A língua serviu/serve como instrumento de unificação de povos, de reconhecimento de sociedades/etnias, como afirmação de Estados, como cultura dos “homens letrados” e, assim, por diante. Nem a língua no sentido abstrato, dissecada e apartada do sujeito falante, deixou de ser “aperfeiçoada a partir de uma série de exclusões” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 107). O ponto de vista que cria o objeto tem olhos e esses são comprometidos com o que enxergam, apesar da conhecida e propalada isenção. Tal afirmação serve mais para constatação dos limites que teorias ou quaisquer outras formas de vida baseadas (ou não) em ideologias linguísticas, isto é, em “crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação” (BLOOMAERT, 2014, p.68) ocupam pela/na prática da linguagem do que para fazer uma crítica à linguística. Descrever, prescrever ou querer ficar em cima do muro é sempre uma posição que se assume. E isso não é neutro. Nessa mesma perspectiva, também se encontra o empreendimento do ensino de língua, como visto em outras formas de vida, constitutivo de uma prática de linguagem/discursiva política.

A linguagem como forma de vida (WITTGENSTEIN, 1975) é um postulado assumido por este trabalho, considerando-se ainda que, para essa forma, devem ser bem conhecidos os atos de linguagem (MEY 2014, 2001; AUSTIN, 1998, 1990) usados e os índices gramático-discursivos que os representam nas mais variadas formas de vida. Desde a virada linguística (VIEIRA, 2016), os limites da linguagem passaram a ser também os limites dos mundos dos sujeitos de fala<sup>4</sup>, movimento este que se inicia na filosofia da linguagem, com Wittgenstein e Austin, e segue para outras humanidades. Na virada, a reivindicação do falante/sujeito da língua e de seu contexto vem à tona para o estudo [do significado] da língua. No campo da linguística crítica e da nova pragmática (SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014), é defendida a ideia da língua como performativa e política, repercutindo a posição da linguagem como ação social (MELO, 2005). Aliás, o que reúne os estudos da virada pragmática é a concepção de que a linguagem é pública e não privada.

Os significados não são formas privadas de experiência e se dão via interação linguística – “[...] todo ato de fala e todo sentido são historicamente constituídos a partir de diversos fatores (sociais, culturais, econômicos, políticos) estabelecidos por jogos de linguagem de nossas culturas [...]” (ALENCAR, 2014, p.87). Os modos de dizer das línguas não se operam por gramáticas autônomas das condições de produção do uso dessas línguas, não se dão num conjunto de regras de discretização e combinabilidade de seus segmentos, excetuando-se os atos e jogos de linguagem comuns às formas de vida. Conforme Alencar, “cada jogo de linguagem é constituído não apenas pelos lances de atos de fala ou pelos ‘signos e insígnias destinados a lembrar o fato de que ele [o falante] não age em nome pessoal e de sua própria autoridade’ [...], mas também pela força institucional que garante a execução e legitimação na recepção do ato de fala” (2014, p. 94). Interagindo com Bourdieu, Alencar destaca que, nas práticas discursivas, não há apenas o juiz, mas múltiplos agentes e instituições constitutivas.

Os usos linguísticos são um tipo de prática, de *linguagem situada* (BLOOMAERT, 2014, 2008; SIGNORINI, 2008; MARCUSCHI, 2008). Isso deveria, pelo menos, convidar o(a) pesquisador(a) a lançar mão de uma noção mais radical de contexto (MEY, 2014). Em hipótese alguma, seria possível estabelecer, nesses termos, dissociação entre o estudo da língua e dos(as) usuários(as) da língua no tempo/espaço em que isso se dá. Não se trata de empiria absoluta dada a relevância da linguagem enquanto atividade instanciada pela historicidade, cultura, ideologia, da gramaticalidade enquanto ato e jogos de linguagem. Afinal, como expulsar pessoas do estudo da língua ou de seu ensino nos jogos da linguagem da cultura escolar? Apesar de não parecer simples nem fácil de fazer, assume-se como estratégico que os estudos da língua(gem) se deem numa ruptura da dicotomia entre o linguístico e extralinguístico (RAJAGOPALAN, 2010; 2006).

O estudo ou o ensino da língua por ela mesma exclui ora os sujeitos falantes ora a situação de fala. Joga ao limbo as formas de vida que se dão e se implicam na e pela linguagem, descaracterizando o sentido situado. Tal

4 Nesta parte, foi feita uma referência indireta ao aforismo de Wittgenstein: “Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”, presente no *Tractatus Logico-Philosophicus* – WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. B. Russell, F. R. S. – Introdução. Trad., apres. e ensaio introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 1995. Neste trabalho, o argumento caminha em outra direção, num sentido mais amplo, pragmático, para conexão entre linguagem e sociedade, não descrevendo qualquer relação lógica entre linguagem e mundo.

saída desvia uma finalidade mais que necessária para a Linguística Aplicada e Nova Pragmática, a de politizar a discussão e encontrar a ancoragem social da linguagem. Aliás, para a Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010), é inevitável o envolvimento com a linguagem, com as formas de vida pesquisadas, o que impossibilita tratar o sujeito do estudo como objeto, uma vez que a língua é pública e só se manifesta no coletivo. Esse recorte traz para a pesquisa a necessidade de não negar o sujeito-falante em seu contexto real, social, coletivo, dando vez a sua voz.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA(GEM)

A formação docente é, em si, o que perdura por toda a vida profissional de um(a) professor(a). É inalienável da formação sua abertura ao vir-a-ser, isto é, a impermanência do sujeito formando. “[...] A educação e, por consequência, a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva das potencialidades individuais” (SOUZA, 2006, p. 23). Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido*, trouxe à luz um olhar sobre a formação docente, defendendo um sujeito crítico professor e, conseqüentemente, um sujeito crítico estudante. Não parece possível a concepção de um(a) professor(a) consciente se moldado à semelhança de “um padrão”, tampouco parece apropriado a defesa de “um saber técnico” como suficiente para a formação docente, considerando que formação docente não deve ser confundida exclusiva e essencialmente como se referindo a “saberes individuais e técnicos” do(a) docente. À formação docente o vir-a-ser é um traço que não se deve desconsiderar. A experiência como fator de formação é o que faz a impermanência ser algo a ser reivindicado na conceituação da formação docente, não para naturalizar a noção, mas para evidenciar que o(a) professor(a) não *nasce pronto(a)*, mas também não *morre pronto(a)*: está sempre em [contínua] formação.

O olhar para si como professor(a) não se dá simplesmente pelo ingresso num curso de licenciatura. Afinal, há pessoas que já se identificam com a profissão docente desde o ensino básico (GARCIA, 2010), durante o período de estudantes na escola. Para outros, só quando entram numa sala de aula, ação que também pode gerar desistência ou acomodação. Não se vincula, assim, o encontro da sala de aula física ou remota com a (descoberta da) docência. O vir-a-ser docente vincula-se à *experiência*, com o *parar para pensar*, *parar para agir*, *parar para ser gentil e escutar o outro*, *parar o imediatismo da ação* (LARROSA, 2004), refletindo sobre planejamento, execução – reflexão para nova ação, a experiência como aprendizado.

A discussão sobre a identidade do(a) licenciando-professor(a) nas práticas de ensino de língua portuguesa, nas suas crenças, nos seus valores e opiniões sobre língua e sobre o ensino de língua acompanha o(a) professor(a) por toda sua trajetória docente, incluindo a etapa denominada *formação docente inicial*. A aposta de ser professor(a) e a construção de sua identidade, intimamente relacionadas, são percebidas como um processo de reivindicação de um sujeito-docente, da sua autorrepresentação. Nos licenciandos(as), esse sentimento de pertença é atravessado pela cultura escolar quando esses se iniciam no *chão da escola*.

Nesse arcabouço teórico, identidade não é algo *in natura* (MELO, 2005), mas algo construído e reivindicado politicamente pela língua(gem). Nessa visada, parte-se do pressuposto de que a língua é performativa, e política e, ao mesmo tempo constitutiva do discurso da história, e de que a identidade, assim como a formação, é algo que, mesmo podendo ser identificado, não é produto, mas processo aberto ao vir-a-ser. O *inacabamento* próprio da noção de identidade adotada deste trabalho coincide, em certa medida, com a imagem em geral que se tem do estágio inicial e/ou do contexto de produção em que o licenciando(a) em Letras se encontra, reconhecido ou denominado como início da sua profissionalização (ROCHA; FIORENTINI, 2009).<sup>5</sup> Diverge, contudo, a natureza das noções. Esse sujeito, docente-aprendiz, em certa altura da sua formação docente, abandona a etapa denominada *inicial*, desfaz-se do *ser aprendiz* sem com isso abandonar o vir-a-ser de sua formação e da sua própria identidade, em constante processo. Apesar de esse ser um pressuposto do trabalho, o fato é que o sujeito-aprendiz na docência, neste trabalho, é licenciando em Letras, podendo ter pisado no chão da escola como estagiário(a) ou

5 Rocha e Fiorentini (2009) destacam que não é comum em outros países a profissionalização iniciar antes do término do curso de licenciatura ou equivalente ao da formação do(a) docente. No Brasil, no entanto, isso é extremamente comum devido, sobretudo, a fatores socioeconômicos baseados na baixa renda familiar. Infelizmente, verifica-se o uso deturpado do estágio, quando, ilegalmente, o ensino privado e também o público servem-se do(a) estagiário(a) para baratear custos das escolas, isto é, tratam-no(a) como mão-de-obra barata.

como professor(a) contratado(a). Esse vir-a-ser docente, nesse contexto, num caso ou no outro, pode levar o(a) licenciando(a) a assumir a sala de aula sozinho(a), mesmo que esse sujeito esteja no início do curso.

Diante desse contexto de pauperização da docência, de uma forma geral, e partindo da ideia de que na formação inicial o(a) docente aprendiz precisa ser apoiado(a), vale a pena se perguntar: quais as vozes presentes nas práticas discursivas dos atos e jogos da linguagem na formação docente inicial? Como os professores aprendizes identificam, compartilham valores, ideias e conceitos sobre [ensino de] língua[gem]? No cenário apresentado, interessa ao presente trabalho a escuta, a análise e reflexão sobre como sujeitos em formação docente inicial percebem sua aprendizagem e vivência na escola, havendo ou não experiência no sentido de Larrosa (2004). Nesse aspecto, será possível identificar, analisar e debater também quais ideologias linguísticas (BLOMMAERT, 2014) sobre (ensino de) língua estão presentes nas práticas dos professores em formação inicial.

Nesse palco, interessa mais a percepção do(a) professor(a) aprendiz<sup>6</sup> sobre língua e seu ensino, seu entorno de formação, ambientes de ensino-aprendizagem. Promover a discussão e reflexão entre sujeitos ou professores(as) da formação inicial sobre as ações, sobre a (auto/des)legitimação por ventura que a teoria-prática docente possa estar imbuída na inserção dos licenciandos(as) nos primeiros passos na escola foi alvo principal do trabalho apresentado. Entender, refletir sobre a formação docente a partir dos sujeitos que passam por essa pode mostrar um caminho para a compreensão de como se tem construído a identidade da nova geração de professores(as).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

No cenário da pandemia do SARS-COV-2, foi iniciada a pesquisa. O trabalho adotou a Pragmática como perspectiva (RAJAGOAPALAN, 2014, 2010; MARTINS 2016) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), buscando-se compreender a cultura como pertencimento de grupos a “múltiplas microsociedades” (ALENCAR, 2014, p. 91). De acordo com essa visada e tendo como recorte o ideal de um trabalho qualitativo, de viés etnográfico, que “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 17), foi formado um grupo focal<sup>7</sup>. Para a análise, foram realizadas reuniões coletivas, entrevistas e questionários semiestruturados, cujo propósito seria a análise das crenças e dos valores atribuídos à língua e, em consequência disso, ao seu ensino, fazendo-se o recorte do ensino da língua portuguesa.

À medida que o trabalho objetivava promover a (i) escuta, (ii) a análise e (iii) a reflexão sobre as práticas de formação docente sem fazer dos(as) licenciandos(as) meros(as) informantes, o trabalho reivindicava o grupo como bem mais do que pessoas que traziam informações, mas sujeitos que (re)pensam, relatam e reelaboram seu caminho entre a universidade e o chão da escola, com destaque para o segundo. Foi prevista inicialmente a participação de dez pessoas. Após três consultas de intenção para participação no grupo, foram selecionadas sete apenas.<sup>8</sup> Partimos da posição de um paradigma indiciário (LEANDRO; PASSOS, 2021), tendo em vista que também são considerados aspectos marginais da narrativa dos sujeitos acompanhados, numa proposta que busca perceber os sentidos situados reportados pelo grupo focal, representativos para se perceber crenças e posições assumidas possivelmente também por outros(a) professores(as) aprendizes durante sua formação inicial.

Em foco um grupo de licenciandos(as) do primeiro ao quinto período, maiores de 18 anos, “desbloqueados(as)”, algo comum entre alunos de curso noturno. O perfil do grupo formado corresponde principalmente a licenciandos(as) inseridos(as) em escolas particulares ou pré-vestibulares, de alta rotatividade, oriundos de projetos sociais ou

6 Não parece haver alteridade (radical nunca) entre o licenciando e o(a) professor(a) licenciado. Não são sujeitos de conjuntos diferentes, mas de fases diversas. Quando se trata de um(a) licenciando(a) e um(a) docente recém-graduado nem se fala. No Brasil, inclusive, não seria incomum serem encontrados(as) professores(as) licenciandos(as) com mais tempo de ensino do que professores(as) recém-formados até os seus três primeiros anos de sala de aula. Assim, parece não contraditório chamar a todos(as) de professores(as). Expressões como professor(a)/docente/sujeito aprendiz servem para demarcar esse período em que o(a) professor(a) é estudante de graduação em uma licenciatura.

7 O recrutamento foi realizado pela divulgação do projeto de pesquisa por meio de formulário do Google. Os(as) estudantes precisavam atuar ou ter atuado em escolas de ensino básico regular, preferencialmente da rede pública, podendo também ser alunos(as) envolvidos(as) com o ensino de língua portuguesa por programas, tais como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) ou por ações ofertadas por pré-vestibulares, tendo experiência mínima superior a dois meses para todas as atividades descritas.

8 O grupo foi iniciado com sete estudantes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, além de explicar o tempo, os objetivos e metodologia, alertava para o fato de que qualquer pessoa podia desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Após o terceiro mês da pesquisa, houve a desistência de uma pessoa, mantendo-se todos os demais até o fim do período de acompanhamento do grupo focal.

extensão universitária, não tendo todos(as) passado ainda pelo Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), perfil que interessava a essa investigação inicialmente. Uma das pessoas tinha participado também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID). Todos(as) passaram pela atividade docente remota e híbrida, adotada no ensino básico durante a pandemia.

Foi garantida pela pesquisa a preservação da identidade dos(as) voluntários(as). Para tanto, foram criados codinomes, sendo esses de conhecimento exclusivo do(a) voluntário(a). Na análise do trabalho, cada um(a) foi identificado(a) apenas pela apresentação das duas letras iniciais dos codinomes, evitando-se o reconhecimento do gênero assumido pelos integrantes do grupo focal.

Enquanto estiveram suspensas as atividades presenciais na universidade, reuniões, entrevistas e questionários foram realizados a partir de gravações pelo *Google Meet* e por formulários respondidos também por meio eletrônico. Mesmo com a reabertura para o ensino presencial, não houve mudança.<sup>9</sup> Toda a *corpora* se constituiu dos instrumentos baseados no discurso do grupo focal devido à impossibilidade da visita dos(as) pesquisadores(as) ao espaço das escolas ou dos ambientes de ensino/estágio/trabalho desses sujeitos. Contabilizase um número total de seis questionários semiestruturados, cinco entrevistas individuais e oito reuniões coletivas realizadas, tendo sido até agora transcrito apenas o áudio de sete reuniões (641 min),<sup>10</sup> usando o modelo da análise da conversação (MARCUSCHI, 1997).

Como categorias de análise, encontram-se temáticas relacionadas à ecologia escolar e à didatização da língua portuguesa, de modo que se discutam valores, crenças, teorias sobre a língua(gem), principalmente, buscando-se refletir sobre a situação da educação linguística na formação docente inicial, sobretudo em relação ao ensino de análise linguística ou conteúdo gramatical (MENDONÇA, 2006).

#### 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O(a) estudante da Licenciatura em Letras está exposto(a) à globalidade da vida, ao tempo/espaço em que se forma enquanto professor(a). Seus valores, suas crenças estão intrinsecamente ligados e se encontram atravessados por diversas esferas da sociedade e da cultura das quais esse sujeito faz parte. Sendo assim, a identificação de crenças, valores e conceitos associados à língua e, conseqüentemente, ao seu ensino, são constitutivas também da sua cultura. Se não se parte de uma visão totalizadora do meio, no sentido em que não se compreendem os sujeitos como marionetes de uma estrutura determinante, percebe-se que o contexto sociocultural vivido os influencia. Nesse aspecto, o presente estudo se inscreve na perspectiva da pragmática cultural e dos estudos críticos da linguagem (ALENCAR, 2014) na esteira da Nova Pragmática, porque reconhece que o ato de fala não é produto de um indivíduo que usa a língua como elementos meramente gramaticais em certos contextos, proferidos por certos falantes, como se tudo isso estivesse relacionado a conhecimentos gramaticais em usos de significados, mesmo que *a posteriori*, proferido por certos falantes que decidem de forma completamente independente seu projeto de dizer. O ato de fala não se define aprioristicamente, mas numa “situação linguística como um todo” (AUSTIN, 1990, p.114). O ato opera no verbal a complexidade de sendo palavra ser também ação no tempo/espaço em que acontece. Ao mesmo tempo que cada pessoa é responsável pelo que diz, ela não diz sozinha nada, uma vez que o dizer se instaura na interação e carrega consigo outras vozes, embora enquanto ato o sujeito precise responder por isso e assumir a responsabilidade pelo que disse (BAKHTIN, 2010; MELO, 2005).

O discurso docente, da mesma forma, é proferido em cadeia e no espaço-tempo de um nicho reconhecidamente profissional que, embora possa, pelo processo de designação, ser assumido como uma formação discursiva vinda de um grupo anônimo ou quase impessoal, se realiza, se produz, de fato, na prática discursiva a partir de sujeitos que proferem atos de fala relativamente heterogêneos. Como pensar, por exemplo, o discurso de quem ainda não é reconhecido como um profissional, como um professor formado? Parte-se do princípio de que à medida que os(as) professores(as) aprendizes estão inseridos(as) na cultura docente seja pela sua inserção na academia como estudante em formação docente inicial seja como professor(a)-estagiário(a) no chão da escola, participam das práticas discursivas docentes assumindo em seus atos valores, crenças e conceitos linguísticos incorporados

9 Em 2021, as aulas da instituição, como as de muitas outras, foram exclusivamente ofertadas de forma remota. O quadro foi mudado apenas a partir do primeiro semestre de 2022.

10 O trabalho de finalização da transcrição, embora previsto para a etapa final da pesquisa, ainda não foi concluído. O trabalho de transcrição tem demandado muitos esforços por ser um vasto material de análise.

em torno da ação ou prática pedagógica: “A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (GARCIA, 2010, p. 12).

#### 4.1 Ambiente escolar e acadêmico

A formação docente inicial não se resume a um tempo e espaço sem história. O(a) professor(a) formado(a) atualmente nem resulta de um *hic et nunc* nem prescinde deste espaço/tempo presentes, isto é, não se vem a ser professor(a) apenas pelo curso de licenciatura feito, nem pela escola ou espaço de ensino-aprendizagem onde o docente, aprendiz ou não, vai atuar, ao mesmo tempo em que tais espaços corroboram fortemente para a formação docente, sobretudo, inicial. A formação docente não se dá isoladamente dos espaços, tomados aqui como ambientes ecológicos em que figuram aspectos materiais e imateriais. São constitutivas da formação as bases que lhe são dadas no aqui e agora ao mesmo tempo que tais bases são alicerçadas pela história do ser docente, o que, no Brasil, não foi nem tem sido uma história fácil seja porque há um silenciamento ou uma perseguição em curso seja porque há um mercado por trás da educação e dos seus profissionais (GUILHERME; PICOLI, 2018; SÁ; ALVES NETO, 2016; FRIGOTTO, 2014). O espaço formativo pode ser considerado, no campo da ação do(a) professor(a) aprendiz, um “ecossistema representado pelo ambiente escolar, com seus espaços físicos e humanos, [...] um todo complexo que engloba os diversos segmentos da comunidade escolar – professores, alunos, pais, auxiliares – cada qual com sua singularidade, mas ao mesmo tempo entrelaçados pela dinâmica pulsante deste mesmo ecossistema” (MEDEIROS, 2010, p. 34) e, no campo do ambiente de aprendizado teórico-prático acadêmico, um ecossistema constitutivo do curso de licenciatura e da própria comunidade universitária, do mais estrito (curso) ao mais abrangente (faculdade ou universidade), onde esse sujeito estuda para obter seu diploma. O discurso docente, assumido por professores(as) em formação inicial, os seus atos de linguagem (MEY 2014, 2001; AUSTIN, 1998, 1990) e os índices gramático-discursivos que os representam na sua forma de vida estão no contexto sociocultural vivido que, por sua vez, não surge adamicamente. Esse contexto tem história, tem economia e muitos valores associados aos significados docentes percebidos.

Deve-se ratificar, neste momento, que *significados não são formas privadas de experiência* (ALENCAR, 2014). Nas práticas discursivas docentes e, especificamente, nas que circulam em sua formação inicial, não há um jogo jogado exclusivamente pelo(a) professor(a) aprendiz, mas *múltiplos agentes e instituições constitutivas*. A escola – lida a partir de toda sua comunidade, infraestrutura e história – e o Curso de Licenciatura/Universidade – lida também pelos seus atributos humano, cultural e histórico- estão diretamente relacionadas à formação docente inicial dos(as) licenciandos(as) no contexto, no tempo-espaço socioeconômico e sociocultural em que se encontram e se entrecruzam na sua história. Assim, partir dos atos do grupo focal acompanhado na pesquisa realizada é partir do ecossistema em que o(a) professor(a) está inserido(a) e saber que sua inserção no espaço é também uma inserção no tempo, não se constituindo em um aqui e um agora devido ao fato de a escola e a universidade não serem produtos puramente físicos ou do momento imediato.

O curso de Licenciatura em Letras em que o grupo de professores aprendizes estão inseridos é noturno, relativamente recente, criado em 2009, se comparado a outros de universidades públicas ou privadas na capital do estado. Tem como língua alvo de ensino de quem se forma o português e o espanhol, tendo um quadro docente predominantemente de doutores em suas áreas de atuação. Enfrenta problemas com o espaço físico, infraestrutura em geral, com destaque para a ausência de bibliotecas bem equipadas e, principalmente, escassez de títulos específicos da área de linguagem.

Partindo do princípio de que a ecologia dos(as) professores(as) aprendizes mostra um estudo das relações entre esses e o seu meio de formação docente, identificando-se valores, conceitos e noções linguísticas e em torno do ensino de língua, nesta seção, foram analisadas situações em que se percebe como o ecossistema dos sujeitos influencia na sua formação e no modo como eles analisam a língua e a educação linguística. Destaque-se por enquanto que numa ecologia as inter-relações profissionais, e por que não dizer também pessoais, estão entrecortadas pela cultura vivida, por valores e preceitos persistentes que podem afetar valores, noções e conceitos linguísticos adotados em certo contexto-espaço/tempo (MEY, 2014) pelo(a) professor(a) aprendiz, tendo em vista que a cultura do ambiente de ensino pode “engessar” ações pedagógicas.

**JU:** /.../ aí eu percebo isso e eles (( refere-se aos(às) alunos(as) do ensino básico)) gostam né' eles mostram ((repete a fala do(a) estudante)) olha que pessoas colocou pra fazer' eu tô fazendo um estandarte' então ele fica feliz' ele se acha importante né' eu acho isso muito muito válido' apesar que (+) eu percebo que tudo está muito engessado' tem professor que ele realmente não pode' não é permitido' tem todo o cronograma' aquela sequência ((ruído externo)) pra lidar' mas assim' assim que ele puder dar aquele pouco momento /.../ (fragmento do sexto encontro coletivo – Ex. 1)

**JU** refletia sobre a importância de o(a) estudante se sentir “feliz” ao fazer uma atividade considerada diferente ao mesmo tempo que revela o engessamento do tempo previsto, do “cronograma” a que o(a) docente está subordinado(a). Esse sentimento de “engessamento”, conforme o grupo, é comum por diversos fatores, relacionados sobretudo a documentos prescritivos, como a BNCC (BRASIL, 2018), ou a falta de diálogo para a realização de atividades em estágios remunerados:

**JU:** É inegável a importância da BNCC para nortear o ensino da língua portuguesa, porém, muitas vezes, as diretrizes apresentadas e a pressão da coordenação limitam o trabalho do professor e tornam a aula robotizada e voltada para o material didático. (terceiro questionário – Ex. 2)

**MI:** A BNCC “engessou” ainda mais a prática do professor nas aulas de língua portuguesa. Adequar um “modelo” de ensino a diferentes realidades sociais existentes em sala de aula é um desafio que exausta e restringe a ação educativa. (terceiro questionário – Ex. 3)

**VI** então assim' eh: naturalmente escraviário (+) né' porque: estagiário (+) ((risos)) eu(+) eh:: faz pouco tempo que eu tô no estágio' e a professora diz assim' você vai dar aula(+) amanhã (+) então assim' você vai dar aula de acordo com aquilo que ela planejou' de acordo com a programação dela' enfim' não é muito a sua cara (+) você tá fazendo uma coisa meio que adaptada ali' né' e como como colocar aquelas teorias que a gente aprendeu numa aula assim (+) né' então é é isso' essa/ mas esse desafio é bom' /.../ (fragmento da terceira entrevista individual – Ex. 4)

A BNCC parece estar sendo percebida como um manual para o cumprimento de um serviço mecânico. Talvez porque, de fato, trate-se mesmo de um documento percebido apenas como prescritivo. A descrição do conjunto de aprendizagens, consideradas imprescindíveis para o progresso de etapas no ensino básico, não tem sido analisada como um processo, outra possibilidade de interpretação para uma base comum que se produz apenas num contexto. Pelo menos conforme a grande maioria dos sujeitos do grupo focal acompanhado, esse documento regulador é prescritivo nas escolas. Isso revela, de alguma forma, que o documento tem servido como um fator determinante para o engessamento de práticas docentes pautadas no contexto da sala de aula ou na discussão conjunta da educação linguística – como se vê no Ex. 2 e Ex.3. O cerceamento do diálogo, por exemplo, entre os profissionais da educação no ambiente de trabalho, de ensino dá sinais de uma educação que nega a emancipação (ADORNO, 2003), porque centraliza quem fala/manda. Não é democrática. O(a) professor(a) aprendiz, remunerado(a) ou não, merece/precisa ser ouvido(a).

Em sociedades como a brasileira tem sido naturalizada a prática docente de estagiário(a)<sup>11</sup> como mão de obra barata. Não é à toa que se observa a designação “naturalmente escraviário” usada no Ex. 4, fazendo-se referência ao trabalho na “tora”, em cima da hora, realizado pelo(a) estagiário(a). Também JU se queixa:

**JU:** como estagiária eles não colocam/ muitas vezes né' eu já tentei participar de uma ((refere-se a reuniões de pais e mestres)) uma e disseram não' os estagiários só vão ficar na porta ((ri da resposta que recebeu)) pra dizer quem entra e quem sai' então não tive muito lugar de fala' al teve muito mais né' ((compara sua situação à vivenciada por outro(a) participante do grupo focal)) /.../ (fragmento do sétimo encontro coletivo – Ex. 5)

11 Também é bem comum contratos informais de licenciandos(as) ainda nos primeiros períodos dos cursos sem ser por meio do estágio não obrigatório, a exemplo do que se percebe entre os sujeitos do grupo focal acompanhado.

Tal cultura é comum numa sociedade que explora docentes e que lhes força a uma padronização (SOUZA, 2006), domesticando as “atitudes” desses(as) ao mesmo tempo que lhes impede de dialogar com a comunidade escolar.

VI: na questão do ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais e::h o que a gente mais aborda é aquilo que a escola MANDA a gente abordar né’ a gente eh principalmente na:: nessa formação’ a gente busca eh caminhar conforme a dança’ então se a escola ela diz pra gente fazer de tal jeito se a instituição que a gente tá pra pré-vestibular manda a gente fazer de tal jeito NÉsse primeiro momento ainda é muito::’ não existe muita liberdade pra gente’ a gente vai caminhando de acordo com aquilo que nos é fornecido’ a gente busca mas não significa que a aplicação disso tem sido eh efetiva e a gente tem visto grandes resultados’ a gente ainda tá meio que pisando em ovos pra:: eh nossa gíria né’ pisando em ovos’ pra poder saber o que é que tá se o que a gente tá fazendo tá certo’ (fragmento do quarto encontro coletivo – Ex. 6)

A falta de diálogo leva o(a) docente aprendiz a ter dúvidas sobre o resultado do que realiza. Mas não só isso: o exemplo permite a interpretação de que o(a) professor(a) aprendiz é “mandado” em relação à abordagem dos “conteúdos gramaticais” nas escolas, isto é, não há diálogo ou troca, o que é algo muito negativo para a formação. Generalizar tal comportamento da escola ou tal tratamento pode ser leviano, já que, embora pouco, se ouviu exemplo diferente. No entanto, parte-se da ideia de que havendo indícios (LEANDRO; PASSOS, 2021) dessa cultura de alienação da atividade docente, outros casos serão achados. Na pesquisa, esse foi um relato constante. Todos(as) aqueles(as) que são responsáveis pela formação docente inicial precisam discutir e refletir sobre quais ações devem ser buscadas, uma vez que licenciandos(as) têm cada vez mais entrado nas escolas ainda no início do curso<sup>12</sup>. Mesmo que se reconheça que não depende das instituições formadoras a realidade aqui mostrada ou o seu monitoramento, a gravidade dos fatos não pode ser silenciada. As instituições formadoras precisam refletir, cada vez mais, tanto sobre a construção de práticas docentes desenvolvidas nas escolas em que licenciandos(as) estão inseridos quanto precisam considerar quais consequências são trazidas para a formação docente.

#### 4.2 Ensinar “gramática” – didatização do eixo análise linguística

O termo “gramática” está tradicional e historicamente associado a uma doutrina gramatical difundida pela cultura linguística e também escolar do Ocidente. Quem destaca essa característica histórica é Vieira (2018), explicando ainda que “As gramáticas tradicionais, até hoje, podem ser vistas como instrumentos constitutivos do saber e da prática docentes, responsáveis por inculcar e reforçar determinadas visões de língua que permeiam o imaginário do senso comum em detrimento de outras, vinculadas ao saber científico” (p.13)<sup>13</sup>. Para Martelotta (2012, p. 44), há pelo menos dois sentidos para o termo “gramática”, (i) conjunto ou natureza dos elementos na composição da língua ou (ii) modo de estudo e de interpretação dos conjuntos de elementos que compõem a língua, isto é, um modelo ou paradigma, segundo esse estudioso. Nessa visada, o termo “gramática” pode ser tomado como um paradigma para a identificação e descrição da língua.

Por outro lado, quando se desenvolvem valores e posições sobre a língua, há uma ideologia linguística veiculando certos sentidos sobre essa língua. Entre tais sentidos representados pela gramática tradicional, encontra-se a tão disseminada ideia de que há uma restrição prescritiva no conjunto de elementos que se combinam em uma língua específica. A gramática tradicional ou prescritiva opera, assim, como uma ideologia linguística que incute valores e conceitos à língua, apresentando-a de forma mais restrita, limitando-a no que diz respeito à combinação de elementos de modo não simplesmente normativo. O controle interpretado para a combinação dos elementos vai

12 A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, permite que licenciandos(as) de cursos de formação de professores(as) no país possam estagiar desde o segundo semestre cursado. Estágio, porém, não permitiria a “regência” no sentido pleno, visto que estagiários(as) precisam ser supervisionados(as), acompanhados(as), não devendo assumir integralmente as funções de um(a) professor(a) regente. O fato é que nas escolas privadas, e nem nas públicas, isso é garantido.

13 O fato de se associar a gramática tradicional a algo não científico não deve indicar que tal construção de sentido se trata simplesmente um senso comum ou, de alguma forma, leigo. Baseada na tradição filosófica ocidental, a gramática tradicional foi parida de mentes privilegiadas, também foi propagada por filólogos de perfil normativo, tendo sido aproveitada por impérios dominadores. Deve-se destacar, sobretudo, que essa gramática de viés normativo, tende a apresentar variedades linguísticas legitimadas, situadas tanto num passado quanto ancoradas em personalidades detentoras de tais normas, ignorando-se as dinâmicas ao longo da história da língua, dos textos e de novas personalidades.

além da ideia da normatividade porque ultrapassa o campo de uma norma preestabelecida para certos contextos de uso e gera interpretações que homogeneizam a língua, conferem-lhe certas combinações,  *pontos de vista* estéticos e éticos que desqualificam outros usos e formas manifestados.

Valores e conceitos sobre língua também são disseminados em ambientes como as universidades, em especial quando se trata de cursos de graduação, como os Cursos de Letras ou de Licenciatura em Letras, responsáveis pela formação, respectivamente, de bacharéis e licenciados, profissionais que lidarão com a língua(gem). Conforme Blommaert (2014), pode-se perceber ideologias linguísticas no estudo oriundo da linguística em diferentes épocas, a exemplo do que se conhece por estruturalismo. A linguística surge no século XX como uma ciência para a descrição das línguas naturais diferenciando-se dos estudos da gramática tradicional até então dominante na formação acadêmica dos Cursos de Letras de uma forma geral (VIEIRA, 2018). Aos poucos a cultura linguística hegemônica em ambientes acadêmicos passa a ser a da descrição, explicação ou do funcionamento da língua amparada em modelos da Linguística que se apresentam como imparciais em termos de valores, baseando-se, sobretudo para essa autoafirmação, o fato de a Linguística ter sido propalada e ser considerada uma ciência e retirado o social (ROCHA; DAHER, 2015; RAJAGOPALAN, 2006).

O fato é que, sendo ou não de origem considerada científica, as ideologias linguísticas propagadas pela Linguística e também pela Linguística Aplicada, enquanto campos do saber, são postas em práticas discursivas nos cursos de graduação, sobretudo em componentes curriculares que tratam de como se pode analisar a língua e de qual visão de língua se parte para essa análise. Esse capital simbólico tem ainda muito fortemente o  *ponto de vista* da forma como um dos seus principais pilares para a compreensão do que se intitula em geral como conhecimentos gramaticais. No seu surgimento, a Linguística, ao instaurar seu discurso fundador mais ou menos sob um gesto epistêmico da descrição, busca combater a prescrição, afirmando-se como “ciência”, construindo uma oposição à forma de estudo mais tradicional no ensino de língua da educação básica, uma oposição à gramática tradicional/normativa. Essa visão crítica em relação à gramática tradicional/prescritiva é trazida para as universidades a partir de componentes curriculares que priorizam exclusivamente a língua/gramática, conforme a Linguística. Não é de se estranhar que calouros(as) estranhem o conceito de língua da universidade, porque o da escola básica está muito atrelado à gramática tradicional.

No ambiente de ensino onde o grupo focal atua(ou) como professor(a) aprendiz prevalece o ensino baseado na gramática tradicional, em especial quando se trata de como os elementos linguísticos se combinam para formar frases. Em Cursos de Letras e de Licenciatura em Letras no país, quem ostenta o reconhecimento de poder falar de língua na universidade é a Linguística e/ou a Linguística Aplicada, a depender da orientação do curso ou da maioria do corpo docente. Nesse cenário, está localizado o sujeito em formação docente inicial, seja porque não há profissional sem formação acadêmica/universitária seja porque quem se forma em Curso de Licenciatura passa pela escola do ensino básico.

Tomando, assim, esses espaços – escola e universidade – como campos de formação e de constituição do sujeito no vir-a-ser docente, os atos de fala utilizados pelos professores aprendizes reverberam posições, valores, conceitos linguísticos sobre a educação linguística a partir do ensino de “gramática” que se põe a serviço ora da gramática tradicional, ora da gramática segundo algum modelo promovido no ensino superior. Ideologias linguísticas que, à primeira vista, são excludentes convivem e criam expectativas diversas sobre a língua(gem). Percebe-se que, no que diz respeito ao ensino de português e, mais especificamente, do eixo de análise linguística/análise de conteúdos gramaticais, encontra-se uma intrigante questão: ao mesmo tempo em que os sujeitos do grupo focal de forma unânime interpretam que o curso de licenciatura tem ofertado uma boa formação em vários aspectos, por outro, queixam-se principalmente da insuficiência de componentes que tratem dos aspectos “gramaticais” da língua, considerando sempre para essa avaliação o fato de que a escola exige muito o ensino da gramática.

Sobre uma questão que buscava refletir sobre o papel do curso de Licenciatura em Letras em relação à formação para os desafios dos(as) professores(as) em formação, verificou-se um resultado muito positivo em um dos questionários respondidos, tendo em vista que, quando perguntados sobre se o curso preparava os(as) licenciandos(as) para  *os desafios do(a) docente na relação com a comunidade escolar/de ensino (gestão, alunado, responsáveis pelo(a) estudantes)* ?, houve uma resposta favorável dos seis sujeitos do grupo focal. Tal avaliação, porém, diante de uma questão aberta, no mesmo questionário, mostrou que a satisfação não é completa, porque boa parte das respostas apresentou queixa em relação à falta de mais componentes curriculares que tratem dos “conteúdos gramaticais”.

AL: Acredito que o curso tem uma ampla abordagem em relação ao preparo para o desenvolvimento de práticas docentes que colaborem para a construção do pensamento crítico e formação de um leitor cidadão. Apenas sinto falta de uma maior quantidade de disciplinas que ensinem conteúdos gramaticais e redação. (quarto questionário – Ex. 7)

Ou neste outro exemplo no qual a área de Linguística é claramente percebida como faltosa em relação à formação desse(a) professor(a) aprendiz:

VI: Entendo que a área de literatura é bastante satisfatória nesse sentido, porém na linguística, haja vista uma defasagem no ensino básico e principalmente para os alunos oriundos da rede pública (*sic*). O aprofundamento da gramática normativa é urgente e mesmo com o entendimento da variação linguística, ela é exigida nos ambientes formais. (quarto questionário – Ex. 8)

As inter-relações profissionais, com pouco ou nenhum diálogo, da educação básica, a exemplo de professores(as) e coordenadores pedagógicos visto em alguns exemplos, bem como o resultado dessas após documentos prescritivos, como a BNCC (BRASIL, 2018), numa tradição escolar de disciplina de língua portuguesa, revela a significação que o *conteúdo gramatical* exerce sobre o(a) professor(a) aprendiz. A *gramática* para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa recebe, assim, um grande destaque da parte dos(as) sujeitos do grupo focal, sendo muitas vezes elencada como o eixo de maior interesse da escola e, por consequência disso, aquele que seria mais requerido da instituição formadora acadêmica, tendo em vista que também se considera que a escola tem papel importante na formação docente inicial (GARCIA, 2010).

A língua portuguesa na escola tem historicamente sido associada ao estudo da gramática ou dos conteúdos *puramente* gramaticais. A vivência dos professores aprendizes tem confirmado tal posição ainda operante.

JU: /.../ eu havia lido eu tenho um tempo curto é em relação ao componente curricular' eu sinto falta da gramática em si né' ((refere-se a componentes ofertados no curso de licenciatura em letras)) eu acho que a gente vê muito como ser um professor mas na hora de sermos pelo menos nos estágios que eu passei eu senti muita falta então eu tenho que estar procurando vídeos no youtube lendo a gramática em si e tentar assim assim (+) /.../ pelo menos eu eu senti muita falta porque o meu ensino médio foi (+) não foi essas coisas entende' então a gente chega na universidade esperando talvez até as minhas expectativas né' estejam erradas mas eu pensei que lá eu ia ver tudo de concordância' regência' né' AH: eu vou ver tudo e vou ensinar pro meu aluno e NÃO foi assim' eh: a teve alunos me perguntar coisas e eu não saber e ficar assim' meu deus' espera aqui que eu vou procurar na gramática né' aí dá aquela tipo vergonha de dizer eu não estou preparada no sexto período/.../ (fragmento do segundo encontro coletivo – Ex. 9)

Ou, em sequência:

VI: /.../ certo eh: eu acho que eu eu concordo com o que foi falado agora né' por ju e que eu senti falta da gramática normativa porque isso que é exigido na sala de aula pelo menos na experiência do: desse agora eh: a gente pode ver que isso é dado pelo professor e às vezes ele não tem e ele tem que ir buscar sozinho na leitura eh: individual né' eh: se isso fosse de repente discutido em sala de aula não só se tá certo ou se tá errado mas se ela fosse mais bem aprendida na universidade acho que isso ajudaria a replicar melhor /.../ (fragmento do segundo encontro coletivo – Ex. 10)

MI: bom eh:: eu penso que eh quer dizer eu entrei agora pouco e não tive tanto contato com eh:: certas cadeiras que tratam mais dessa questão de de (+) como é que eu posso dizer' cadeiras de educação que trabalham com a didática né' com a pedagogia em si é mas quem começa com letras já vem dando aula já algum tempo como eu dou aula em curso pré-vestibular mas já dei aula também em um colégio de ((incompreensível)) e assim' penso que os componentes auxiliam sim agora' talvez haja talvez haja uma necessidade de dar (+) no componente curricular por exemplo os meninos falaram aí muito da os colegas falaram muito da questão da gramática normativa que tem que se aprofundar que é mais complicado né' porque é mais difícil porque o

tempo muitas vezes da escola não permite que você né' se aprofunde em determinados conteúdos sabendo que a gramática normativa é que é a pedida em concursos públicos ainda não foi quebrada essa esse esse paradigma né' ih:: assim (++) muitas vezes as cadeiras que a gente paga na universidade não exige uma uma coligação com a práxis com a prática daquilo ali porque como é:: que você vai dizer falar de sujeito predicado né' de uma forma que não seja tão DUra né' porque nós sabemos que toda língua tem sua gramática ela é importantíssima' mas como é que eu vou trabalhar isso com os alunos do sexto ao nono ano /.../' do ensino médio certo' sem que seja uma coisa PEsada» (+) ((incompreensível) que você tem que usar uma nomenclatura né' /.../ eu penso que é preciso haver né' essa proximidade maior entre a a as cadeiras tratam talvez seja gramática normativa o tendão de aquiles de todo professor que começa e os que estão ainda aí para eh:: o a proximidade com essa prática com esse lúdico num é' co::m pra tornar mais atraente essas aulas com gramática normativa porque ela é tão necessária /.../ (fragmento segundo encontro coletivo – Ex. 11)

No Ex.11, verificou-se a posição de MI, estudante à época entre o primeiro e segundo período do curso, a respeito da necessidade de haver integração maior entre aquilo que se aprende na universidade e aquilo que é ensinado na escola, algo presente nas falas dos três exemplos anteriores. Mesmo que se possa levantar a hipótese de que o(a) licenciando(a) não tinha ainda como avaliar bem a ausência dessa relação, parece haver uma prática discursiva convergente entre os sujeitos do grupo.

A preocupação dos sujeitos, estejam na segunda metade do curso estejam na primeira, tem girado muito em torno da *gramática* e da metodologia do ensino/estudo do conteúdo gramatical, como se comprova no último excerto. Muitas vezes também a gramática designada é reconhecida como a *normativa*. Nesse e em outros encontros transcritos, bem como por meio dos outros instrumentos de pesquisa utilizados, percebeu-se a importância depositada pelos(as) professores(as) aprendizes no estudo da *gramática*, na necessidade de criação de mais componentes curriculares na universidade<sup>14</sup> por conta do que se percebe como fundamental para o ensino de língua portuguesa na escola. Essa percepção reforça e reafirma o fato de que a:

[...] concepção de gramática apoiada no princípio normativo determinou uma pedagogia de trabalho escolar com a linguagem inteiramente centrada no ensino de regras e classificações, em prejuízo do desenvolvimento de competências tanto de leitura quanto de construção textual, seja na produção escrita, seja nas práticas de oralidade. (MAGALHÃES et al., 2004, s.p.)

Atualmente tal pedagogia tem sido acentuada pela opção de divisão dos eixos de ensino da língua em componentes curriculares na escolarização. A afirmação, neste momento, baseia-se em parte na avaliação feita pelos sujeitos do grupo focal, porque nas escolas onde esses têm atuado (ou atuaram) subdivide-se o componente língua portuguesa nomeando-o distintamente como *gramática*, *produção de texto/redação* (oral ou escrito), *compreensão de texto e literatura*, ministradas, em alguns casos, por professores(as) diferentes, aprendizes ou não. A divisão é avaliada pelo grupo como responsável por acentuar a dificuldade no trabalho de integralização dos eixos de ensino e por alguns também pela falta de trabalho conjunto entre professores(as) distintos, responsáveis por eixos diferentes nas escolas. A interpretação avaliativa do grupo parece estar bem assentada na formação por parte da universidade formadora, não se baseando num conceito de gramática tradicional, o que foi possível notar em respostas como essas:<sup>15</sup>

AL: /.../ o ensino:: de gramática e produção escrita' (+) É DE SUMA IMPORTÂNCIA ter uma relação em conjunto' mesmo hoje em dia (+) não sendo certo separar né' cada professor com uma matéria ' EU NÃO CONCORDo com isso mas eu entendo também tanto porque professor não vai conseguir (+) abraçar todas as matérias' toda a carga horária/ até porque também tem que ter vaga para outros professores né' só que é de suma importância,/ eu paguei eso esse semestre que passou (+) com XXX((cita nome de docente))' uma /.../ incrível' e a gente trabalhou muito isso no eso sabe' essa relação em conjunto de professores (+) DE

14 Nesse tempo de pesquisa, não se observou nenhuma menção dos sujeitos acompanhados em relação ao fato de o curso de licenciatura cursado, ao preparar o(a) licenciando(a) para ensinar não apenas a língua portuguesa, mas também a língua espanhola, sofrer um impacto na quantidade de componentes ofertados para o ensino de língua portuguesa, ou melhor, para o ensino das duas línguas que se propõe ensinar. Observou-se, por outro lado, alguns destaques para o fato de haver pouco tempo para tanto conteúdo programático nos quatro anos e meio (nove semestres) de formação prevista para a licenciatura cursada.

15 Deve-se destacar que, na quarta entrevista individual, todos os sujeitos do grupo afirmaram discordar da divisão da língua portuguesa em diferentes disciplinas na escola.

MATÉRIAS porque como você vai ensinar gramática só a forma de código e não aplicar isso numa produção textual” OU COMO VOCÊ VAI trabalhar a produção textual e não tá afim com o professor gramática”/ então é de suma importância’ MAS VAMOS LÁ JÁ NA prática é horrível/ exemplo eu tenho uma experiência péssima em tentar trabalhar em conjunto (+) eh:: ESSE ANO teve uma reunião com /.../ ((professor(a)) de redação/ eu dou aula de:: gramática e interpretação textual né’ e tem /.../ ((professor(a)) de redação (+) no começo do ano eu queria fazer um planejamento em conjunto com /.../ (+) se eu trabalhasse’ exemplo, se /.../ trabalhasse contos’ EU TRABALHARIA na interpretação do conto alguns aspectos da gramática que podem ter a ver com crôn/ com conto/ predicativos do sujeito né’ normalmente a gente o conto ele trabalha muito predicativo no sujeito né’ ((incompreensível) trabalhei assim/ esses elementos em conjunto né’ /.../ graças a deus que eu estava com (o a coordenador(a)) lá como testemunha /.../((o professor(a)) deu um pequeno surto/ para assim dizer e falou que eu estava querendo MANDAR NAS AULAS /.../ (fragmento do sexto encontro coletivo – Ex. 12)

Destaque-se, nesse último exemplo, que, apesar da atitude tomada para viabilização de um trabalho de integração entre o conteúdo gramatical e a produção de texto, a avaliação feita carece de maior análise conjuntural do problema, tendo em vista que se transfere a responsabilidade de organizar esse trabalho para os(as) professores(as) sem se avaliar a posição da gestão pedagógica ou mesmo do desenho da escola em relação à língua portuguesa dividida por diversas disciplinas ministradas por professores(as) distintos(as). De todo modo, percebe-se que não se trata aqui de uma reivindicação de ensino de gramática normativa, visto que está em jogo uma análise linguística que orienta a integração com o eixo da produção escrita, possibilitando ainda trabalhar-se a literatura. AL, no entanto, tem sido uma das pessoas que percebe como necessário o ensino de *gramática normativa*.

A relação entre teoria e prática na pedagogização da língua sofre impactos da forma do olhar sobre a língua portuguesa que passa por um fenômeno classificatório que tende a ter como efeito de sentido um movimento separatista que dificulta a efetuação da didatização na integração dos eixos e no olhar sobre os fenômenos da língua(gem). Nessa visada, percebe-se na nomeação (MELO, 2005) um ato de fala que performativamente produz valores não apenas separatistas e de idealização linguística num jogo que mantém a hegemonia do que historicamente tem sido traçado como essência da língua, “gramática”, mas (1) a desarticulação entre os(as) que ensinam a língua portuguesa, fatiada em camadas que recebem valores diferenciados e (2) uma confusão entre ou uma coexistência de dois valores constitutivos de conceitos culturalmente presentes em campos de formação docente- a escola e a universidade. No discurso dos sujeitos, constata-se uma reivindicação não simplesmente da gramática, mas também da gramática normativa, aquela que foca na nomenclatura e no certo e errado, isolando-se de outros eixos de ensino da língua, ora uma reivindicação de uma gramática catalizadora de uma análise linguística pautada na integração dos diferentes eixos: leitura, escrita, oralidade.

“Não se pode pensar o conhecimento sem conhecer a história disciplinar daqueles saberes que o constituem”, porque não é possível esquecer o que já foi dito, como enfatiza Luz (2012, p. 181). Vale, assim, refletir sobre o que se diz na formação inicial, vivida na escola e na universidade. A história do componente de língua portuguesa na escolarização foi traçada fortemente numa gramática tradicional/normativa (VIEIRA, 2018; MARTELOTTA, 2012), algo socioculturalmente experimentado pelos sujeitos quando foram estudantes do ensino básico e, neste momento, enquanto docentes aprendizes na escola. Como estudantes do ensino superior, experimentam um conhecimento sobre a língua portuguesa em funcionamento, quando se trata do ensino de português, orientados(as) por uma visão da análise linguística (MENDONÇA, 2006) visando à integração entre gramática e escrita, ou gramática e outros eixos de ensino da língua. A formação realizada em dois ambientes importantes, com seus modos de dizer sobre a língua portuguesa no que se constitui com um currículo de formação da língua portuguesa, explica a oscilação entre uma ideologia linguística pautada na tradição escolar e outra na tradição do ensino superior em relação ao ensino de língua. Como seria se ambos os campos de formação dialogassem sobre os modos de vida da escola e da universidade na formação docente inicial?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatar a relação entre o engessamento dos ambientes de trabalho e das precárias relações profissionais, e por que não dizer *humanas*, e suas consequências sobre a prática docente e sobre os conceitos de (ensino de) língua

adotados por quem está dando os primeiros passos como professor(a) na formação inicial é um resultado insuficiente e, de alguma forma, sem novidade. Em países como o nosso, resultado um tanto que esperado, infelizmente. As considerações possíveis de serem feitas nesse momento, relacionam-se à provocação necessária para uma educação linguística e formação docente crítica: o diálogo como movimento para um processo teoria-prática que leve a um fortalecimento da identidade docente e indisciplinar, no sentido de não se cair no engessamento de ambientes em que não se praticam o diálogo, a troca, os encontros. Não se trata de criticar a escola ou de lhe dizer o que deve fazer, conclusão apressada de quem perde o desafio por procurar erroneamente culpados.

Refletir sobre a relação *formação docente inicial e prática de ensino* de língua portuguesa, nessa visada, não é, simplesmente, observar e abordar a didatização do(a) licenciando(a) de Letras, coletar entrevistas ou utilizar qualquer outro instrumento de análise que traduza em termos de descrição ou explicação a experiência do(a) docente aprendiz na sua formação, constatando resultados exitosos ou não. É intervir nem que seja pela provocação da (re)leitura das formas de vida da escola e da universidade para fomentar rejeição a uma educação que naturalize modos de opressão ou que propague a solução na qualidade técnica do trabalho docente. Por partir-se da Linguística Aplicada e de estudos baseados na Nova Pragmática, defende-se como estratégico que os estudos da língua(gem) nas licenciaturas promovam uma ruptura na dicotomia entre linguístico e o extralinguístico para construção do diálogo e da reflexão, enfim, da escuta em relação aos(às) licenciandos(as) que estão no chão da escola, cada vez mais cedo, e em diferentes estágios. Por isso também, espera-se que o trabalho desenvolvido possa contribuir para uma discussão que toque nesse aspecto e que favoreça uma (re)leitura de práticas docentes nos estágios obrigatórios, não obrigatórios e atividades afins desenvolvidos por licenciandos(as) dentro e fora do chão das escolas/das universidades.

#### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaro não haver conflitos de interesse.

#### DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados públicos que apoiam as conclusões deste estudo – Vir-a-ser Docente na Formação Inicial: Ideologias Linguísticas entre a Escola e a Universidade –, estão, respectivamente disponíveis em <https://docs.google.com/document/d/1Chzpz3-L0xK8BS87ERKdoVGBkPCQhumr/edit?usp=sharing&oid=105331014576174613929&rtpof=true&sd=true>. Os questionários aplicados não estão disponíveis ao público, uma vez que esse material pode comprometer a privacidade dos participantes da investigação se mostrado na íntegra.

#### REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. (1971). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALENCAR, C.N. de. (2014). Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, p. 78-100.
- AUSTIN, J. L. (1962). Performativo/constativo. In: Ottoni, P. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998, p. 109- 144.
- AUSTIN, J.L.(1962). *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. M. (1986). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.
- BLOMMAERT, J. (2014). Ideologias linguísticas. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, p. 67-77.

- FREIRE, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. (2001). As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 29-69.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. (2015). Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, 31-especial, p. 1-34.
- GARCIA, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- GUILHERME, A. A.; PICOLI, B.A. (2018). Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v.23, p. 1-23.
- LARROSA, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MAGALHÃES, T.G.; CYRANKA, L.F.M.; SCAFUTTO, M.L.; MAGALHÃES, A.G. (2004). O professor de português: fundamentação teórica e prática pedagógica. In: Memorial ICHS- Encontro de Filosofia, História e Letras, *Anais do I Memorial do ICHS*, Ouro Preto: UFOP, v.1.
- MARCUSCHI, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MARCUSCHI, L.A. (1997). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARTELOTTA, M.E. (2008). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARTINS, H. (2016). Para levar a sério a mitologia alheia: linguagem, crítica e alteridade em Wittgenstein. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso*. Campinas/SP: Pontes, p. 63-84.
- MELO, S. H. D. de. (2005). *Identidade, ética e linguagem: uma análise pragmática das práticas discursivas na imprensa (ou como fazer um “Bom” jornalismo com palavras)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 210p.
- MENDONÇA, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226.
- MEY, J. (2014). Sequencialidade, contexto e forma linguística. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, p.129-144.
- LEANDRO, E.G.; PASSOS, C.L.B. (2021). O paradigma indiciário para análise de narrativas. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p.1-28.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RAJAGOPALAN, K. (2014). A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, p.101-126.
- RAJAGOPALAN, K. (2010). *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola.
- RAJAGOPALAN, K. (2006). Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola,
- ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. (2009). Percepções e Reflexões de Professores de Matemática em Início de Carreira sobre seu Desempenho Profissional. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosane G. Sguerra [Org.]. *Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 125-146 [Série Educação Matemática, 1].

- ROCHA, D.; DAHER, D. C.(2015). Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? In: *D.E.L.T.A.*, v. 31, n.1, p. 105-141.
- SÁ, T.T. de; ALVES NETO, F.R. (2016). A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. In: *Revista Tropos*, v. 5, nº 1, p. 1-14.
- SIGNORINI, I. (2008). Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.
- SILVA, D. do N.; ALENCAR, C.N.de; FERREIRA, D.M.M. (2014). Introdução. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, p.15-39.
- SOUZA, E.C.de. (2006). A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: SILVA, A.M.M et al. (Org.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: Bagaço, p.15-27.
- VIEIRA, F.E. (2018). *A gramática tradicional*. História crítica. São Paulo: Parábola.
- VIEIRA, F.E. (2016). Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, C.A. e VIEIRA, F.E. (Org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores.*, São Paulo: Parábola, p. 19-89.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Victor Civita, 1975.

Recebido: 16/1/2023

Aceito: 6/11/2023

Publicado: 9/11/2023