

## O PRESCRITO E O REALIZADO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE UM CURSO DE LETRAS CEARENSE

José Raymundo F. Lins JR.<sup>1</sup>

### RESUMO

A formação inicial é uma etapa significativa na profissionalidade docente, pois é nela em que os futuros professores têm a oportunidade de conhecer o seu objeto de estudo e as diversas maneiras de transformá-lo em objeto de aprendizagem. Nesta pesquisa, buscamos analisar como os *saberes docentes* são desenvolvidos na formação inicial dos professores de Letras, a fim de formar professores conscientes/reflexivos para um projeto de educação linguística, que entende a língua como um fenômeno que ultrapassa as questões normativas e insere-se como instrumento de construção de identidades. Tomamos como registro documental o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em vigência durante a realização desta pesquisa e realizamos uma entrevista com alunos do último período do curso. Para a discussão teórica, trazemos o conceito de saberes docentes de Tardif (2014), a institucionalização do discurso (FOUCAULT, 2008; 2014), a compreensão de ideologemas de Del Valle (2010) e a crítica aos modelos fragmentados que impedem a criticidade na profissionalização, entre outros. Como resultado, identificamos diferentes estratégias de apropriação de saberes disciplinares (no caso específico, os linguísticos), o que leva a divergências entre o que é prescrito no documento que orienta a formação e o que é realizado pelos professores formadores, a ponto de interferir (quase sempre negativamente) no desenvolvimento do potencial reflexivo dos professores em formação inicial.

**Palavras-chave:** Ideologemas, Saberes disciplinares, Formação docente, Professor reflexivo.

### INTRODUÇÃO

Os problemas na formação de professores é objeto de estudo e de pesquisa há muito tempo, e podemos identificar temas como 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 aos conteúdos considerados teóricos e à parte prática da profissão.

Desde o Parecer CNE/CP N° 2/2015, de 9 de junho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA, Doutor em Linguística (UFPB) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada (UECE), [lins\\_junior@uvanet.br](mailto:lins_junior@uvanet.br).

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. Ou seja, defendemos um modelo dialógico que vá de encontro à educação bancária (FREIRE, 2017), em favor de uma aplicabilidade prática no processo de ensino-aprendizagem. Mas essas discussões chegam a ser efetivadas, ou permanecem na 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?

Tendo em vista o cenário retrógrado e pouco otimista para as licenciaturas em Letras é que este artigo objetiva analisar como o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), 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.

## **METODOLOGIA**

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 a discussão neste momento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter analítico-qualitativo, cujo *corpus* representa uma realidade que pode ser observada numa dimensão nacional.

Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa (LINS JR., 2019) realizada sob a orientação 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. Neste recorte, limitamo-nos a discutir como os saberes disciplinares do curso de Letras da UVA são prescritos e realizados a partir da relação professores formadores-professores em formação. Dos instrumentos de coleta de dados, utilizamo-nos, apenas, de um questionário aberto sobre as experiências como alunos das disciplinas do curso.



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. Estas operações são percebidas nos discursos dos alunos quando confrontados com a prescrição do PPC.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A proposta da pós-modernidade defendida por Sousa 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. Desta 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.

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 pensador 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.

Assim, de maneira didática, 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. Neste 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. E sobre os saberes identificados nesses discursos, eles implicam, 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?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como 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 (geralmente visando 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 é a tradição. Nesse sentido, os professores podem não ser soldados<sup>2</sup>, sempre obedientes a uma determinada política educacional. Na formação de professores de línguas, deve ficar bem claro qual o papel dos professores formadores como fazedores de políticas 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 omitirem-se frente a determinadas questões relacionadas a materiais, currículos, metodologias e avaliações.

---

<sup>2</sup> O termo original, *soldiers*, é utilizado por Shohamy (2006), ao tratar de políticas linguísticas educacionais.



Então, enquanto política linguística, o PPC do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú se mostra um documento castrador ou emancipatório na formação inicial dos licenciandos? Kramersch (2009; 2012) e Del Valle (2007) 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 de Letras, O PPC se configura como um consenso entre os professores do curso – ainda que as realizações possam não seguir as diretrizes prescritas.

Uma vez que ideologias linguísticas se materializam em discursos do saber institucionalizado nos/pelos cursos de Letras, podemos concordar que a consciência linguística é capaz de transformar ideologias linguísticas, ou seja, não é pelo fato de ter uma determinada formação que um professor vá se transformar em repetidor daquele tipo de formação. 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 não) com a língua estudada. Vejamos o primeiro campo temático que define os domínios que o curso deve promover (palavra que tende a incomodar os defensores de práticas menos formalistas em geral), como por exemplo, o “domínio do uso da língua portuguesa e da língua inglesa [...] nas suas manifestações oral e escrita, em



termos de recepção e produção de textos” (SOBRAL, 2015, p. 25, grifo nosso). A recorrência do substantivo ‘domínio’, que pode significar “[...] preponderância [...], poder de controlar, autoridade [...] espaço ocupado [...] superioridade [...], autoridade, mando, poder [...] competência”<sup>3</sup>, sobretudo justificando a importância da língua latina como componente curricular, tende a atribuir à língua um caráter de natureza normativa e não social, o que já delimita a visão formalista da linguagem no documento.

CAMPO TEMÁTICO 1	IDEOLOGEMAS
<p><b>As concepções de língua e linguagem influenciam nas práticas educativas do Curso de Letras da UVA</b></p>	<p>“formar professores de língua[s] [...] comprometidos com a construção de uma identidade docente voltada para os confrontos entre <u>a teoria e a prática</u>” (p. 6)</p> <p>“Os componentes curriculares estão organizados em dois grandes blocos: <u>base de formação acadêmica específica</u> ou de conteúdos básicos e <u>base de formação pedagógica</u> e prática ou de conteúdos profissionais” (p. 28)</p> <p>“o curso de Letras se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa <u>abordagem comunicativa</u>” (p. 14)</p> <p>“<u>domínio</u> de conhecimentos básicos <u>das estruturas gramaticais e do léxico da língua latina</u>, de forma a permitir relacioná-las com as estruturas <u>correspondentes da língua portuguesa</u>” (p. 25)</p> <p>“(re)conhecimento <u>das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem</u>” (p. 27)</p> <p>“compreensão e <u>uso ativo da língua falada</u> (Speaking); entendimento <u>da fala de usuários nativos</u> da língua inglesa (Listening); recepção, entendimento e <u>reflexão de textos escritos</u> em língua inglesa (Reading); <u>produção de textos em língua inglesa tanto formal, como informal</u> (Writing)” (p. 27-28)</p> <p>“compreensão, <u>à luz de diferentes teorias</u>, dos fatos linguísticos e literários” (p. 28)</p>

Quadro 1: Campo temático das concepções de língua: o que ensinar (Fonte: dados primários da pesquisa).

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).

<sup>3</sup> <https://www.dicio.com.br>.

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.

CAMPO TEMÁTICO 2	IDEOLOGEMAS
<p><b>Os papéis discursivos de docentes e discentes estão na mesma relação de poder no Curso de Letras da UVA</b></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</u> sobre os conteúdos de aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (p. 15)</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>

Quadro 2: Campo temático do processo ensino-aprendizagem e as relações de poder: como ensinar (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, 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 participantes entrevistados 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.

Pelo que observamos, 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 do curso de Letras da UVA.

Ao serem questionados sobre o ensino das disciplinas específicas (um dos “blocos” citados no PPC), 72% dos participantes da pesquisa 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 de 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. Mais uma vez, não estamos argumentando a favor do fim de um ensino sobre a língua, o qual consideramos essencial para a formação de professores pesquisadores de suas próprias práticas docentes, mas apontando para o fato de que as questões epilinguísticas, necessárias à educação linguística nas escolas de ensino primário e secundário, parecem ser ignoradas 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 participantes – e que cursavam a habilitação em Língua Inglesa – afirmaram que percebia uma prática dialogada nas aulas de língua. Porém, nas disciplinas “gramaticais” (Sintaxe, Morfologia, etc), as aulas também eram centradas nas posições linguísticas dos professores. Um fato interessante é que os alunos conseguiram identificar aqueles professores mais formalistas dos mais interacionistas.

Sobre os ideogramas que se relacionam com a questão da proposta de simetria invertida, veremos que os conflitos não estão apenas na proposta documental do curso (PPC); eles se materializam nas práticas docentes, segundo informam os participantes 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 para se comunicar em inglês ou ensinar o idioma ou a própria língua portuguesa.

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

A compreensão de gramática trazida pelos colaboradores dos Grupos A e B apresenta perspectivas distintas a partir da visão que esses estudantes demonstram ter sobre a língua. Irlandé Antunes (2007, p. 22, Grifos da autora) explica “o caráter da gramática como *uma área de grandes conflitos*”, de ordem interna, dada a complexidade

dos fenômenos linguísticos, e de ordem externa, uma vez que a língua é um dos fatos sociais resultantes de fatores históricos.

<b>Habilitação Letras Português</b>	<b>Habilitação Letras Inglês</b>
<b>1. Perspectiva Formalista (40%)</b>	<b>1. Perspectiva Formalista (41%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- domínio de conteúdo</li> <li>- domínio da norma <u>culta</u> e suas variações</li> <li>- conhecer o objeto que será repassado em sala de aula e seus teóricos</li> <li>- simplificar as definições e termos</li> <li>- interpretar as regras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- domínio de conteúdo</li> <li>- conhecimento do objeto que ensina</li> <li>- fixar o conteúdo em sala (A12-LIF)</li> </ul>
<b>2. Perspectiva Interacionista (36%)</b>	<b>2. Perspectiva Interacionista (20%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ter consciência do objeto em questão</li> <li>- conhecer as suas características, tanto na parte da oralidade, como na escrita</li> <li>- não achar que sua língua é a correta e desvalorizar a do próximo</li> <li>- refletir sobre o que está aprendendo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não é apenas ensinar regras, gramática, mas, também, introduzir elementos culturais</li> <li>- trabalhar com interação</li> </ul>

Quadro 3: Comparativo das visões formalista e interacionista de línguas (Fonte: dados primários da pesquisa).

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 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, de uma perspectiva de estudo, de uma disciplina escolar ou de um instrumento linguístico. Portanto, defendemos que a consciência linguística pode propiciar metodologias mais epilinguísticas e que desmitifiquem as más compreensões que se fazem de gramática. É nessa perspectiva que pensamos uma formação de professores de língua preparados para um projeto de educação linguística na educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa nos levou a duas hipóteses sobre a formação inicial em um curso de Letras. Primeiro, que os ideogramas de um PPC influenciam na construção dos saberes de professores de línguas em formação, que muitas vezes, podem ser até construídos em relação de oposição binária, no caso de perspectivas positivistas. A segunda hipótese – e mais importante –, 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). Resta-nos, portanto, o trabalho de evidenciar, através dos discursos dos participantes dessa pesquisa, como o currículo – incluindo o PPC – do

curso de Letras da UVA pode influenciar (negativamente) na formação de professores reflexivos. Neste sentido, a reflexividade, tal qual como a compreendemos neste estudo, é um processo que se inicia na licenciatura em Letras e continua durante todo o exercício profissional docente, e não um produto finalizado na graduação em Letras.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

KRAMSCH, Claire. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. In: **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.

LINS JUNIOR, José Raymundo Figueiredo. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Linguística. CCHLA/UFBA, João Pessoa, 2019.

SCHÖN Donald A. **The reflective practioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books Inc., 1982.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt>>. Acesso: 02 abr. 2022.