

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE
E SUBJETIVIDADE

SIMONE SOUSA BORGES

Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos
professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras
da UEPG

PONTA GROSSA
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE
E SUBJETIVIDADE

SIMONE SOUSA BORGES

Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos
professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras
da UEPG

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação
Linguagem, Identidade e Subjetividade
da Universidade Estadual de Ponta
Grossa como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade
Linguística, Identidade e Ensino.

Orientador (a): Professora Dr.^a Leticia
Fraga

PONTA GROSSA
2012

B732c Borges, Simone Sousa
 Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos
 professores de língua em formação no curso de licenciatura em
 Letras da UEPG /Simone Sousa Borges. Ponta Grossa, 2012.
 130 f.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e
 Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Profa. Dra. Leticia Fraga.

 1. Professores de língua - identidades. 2. Professores de língua –
 formação. 3. Desconstrução identitária. 4. Reconstrução identitária.
 I. Fraga, Leticia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 407

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, que me deu força e coragem de levantar a cada queda, aos meus pais e meu querido irmão que mesmo longe estiveram sempre presentes nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para não desistir jamais.

Meus agradecimentos são direcionados a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, participaram da construção de minha identidade. Sou eternamente grata a minha orientadora de anos, Letícia Fraga, uma profissional incrível, que teve competência em me guiar pelos mais diversos caminhos, nos quais eu buscava respostas, mas que me mostrou que são as perguntas que nos enriquecem, que nos dão combustível para continuar.

À minha mãe, meu pai e irmão que compreenderam a minha ausência por todo esse tempo, durante o qual me dediquei quase que exclusivamente aos estudos. Sei que esses anos foram muito difíceis, mas valeram a pena.

Agradeço às minhas amigas, Júlia Kalva (Jú), Rosana Hass Kondo (Rô), Jaqueline Dutra (Jack) e Ályda Zomer, em especial à Cristiane Nunes Borges (Cris) e Zuleica Cabral (Zu), que me acompanharam a cada passo nessa caminhada tão difícil e, porque não, aos meus amigos Fernando Radeck e Jonathan Rodrigo Cabral, que tiveram a paciência de dividir um pouco de suas companheiras comigo. Agradeço às Marias, por cada sorriso dado.

Aos participantes dessa pesquisa, que prontamente me atenderam.

Muito obrigada, professores do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, por cada janela que se abriu no horizonte, em especial à Aparecida de Jesus Ferreira, Djane Antonucci Correa, Miguel Sanches Neto, Rosana Harmuch, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh e Silvana Oliveira. Muito obrigada, Eliane Raupp, pelas conversas realizadas após as observações. Elas foram muito importantes para mim.

Agradeço à banca por ter aceitado o convite para participar da avaliação deste trabalho e por ter me orientando no processo de qualificação.

Aos meus grandes companheiros do Laboratório de Estudos do Texto, que foram fiéis por todos esses anos, nos cafés e lanchinhos. Todos vocês fizeram e fazem parte dessa história.

O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.

(SARTRE)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir as crenças na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para tanto, partimos da hipótese de que as disciplinas analisadas de Língua e Texto (LT) e Introdução aos Estudos Linguísticos (IEL), ambas do primeiro ano do curso, têm responsabilidade na (des/re)construção de algumas crenças que os alunos trazem consigo a respeito do que seja língua(gem), gramática etc. quando de sua entrada no ensino superior e, conseqüentemente, na (des/re)construção identitária deste, visto que as disciplinas oportunizam a realização de reflexões relevantes para sua formação. Por outro lado, outras crenças parecem ser mais resistentes ao processo de formação. Para a coleta dos dados desta pesquisa, de base qualitativa, utilizamos quatro instrumentos: observações, diário de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que permitiu que realizássemos uma coleta de dados mais ampla (SILVA, 2005). Os participantes da pesquisa eram professores em formação do Curso de Licenciatura em Letras português/espanhol, português/inglês e português/francês. Como resultados da pesquisa, concluímos que a observação das crenças dos professores em formação permite que se discuta mais amplamente sua (des/re)construção identitária, partindo de uma perspectiva de que suas identidades estão sempre em movimento, se (des/re)construindo, uma vez que são perpassadas por novas e diferentes experiências que se confrontaram/confrontarão com outras já existentes. Notamos também que os professores sofrem grande influência da academia, pelo menos teoricamente, e que esta tem responsabilidade na mudança de algumas crenças relacionadas às noções de língua(gem), gramática, papel do professor/aluno etc.

Palavras-chave: Crenças; (des/re)construção identitária do professor de língua; formação de professores de língua

ABSTRACT

This work aims at discussing believes in the (re/de)construction of identity in language teachers in formation process from a Language Licentiate course at Universidade Estadual de Ponta Grossa. Firstly, we start from the hypothesis that the analysed subjects: Língua e Texto (LT) and Introdução aos Estudos Linguísticos (IEL), both from the first year of the course, are responsible for (de/re)construction of some believes which some students bring with them when we come to the University concerning to what is language, grammar etc, as the subjects give opportunity to make important reflections for their formation. On the other hand, other believes seem to be quite resistant to the formation process. For data gathering in this qualitative based research, we used four instruments: observations, documental analysis, semi-structured interview and daily records (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The participants of the research were teachers from a Language Licentiate Portuguese/Spanish, Portuguese/ English and Portuguese/France course in formation process. With the research results we concluded that observing teachers in formation process believes allows us to widely discuss their identity (de/re)construction, once we understand identity as being flexible and always in construction, as they are pervaded by new and different experiences which will confront other identities. We also notice that the teachers are strongly influenced by the academic environment, at least theoretically, and is responsible for some changes in the believes related to the concepts of language, grammar, and teacher/student roles etc.

KEY WORDS: Believes; language teacher identity (de/re)construction; language teacher formation process.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA I (1ª SÉRIE) ...	29
QUADRO 2	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA II (SEGUNDA SÉRIE)	29
QUADRO 3	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE <i>INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA VIGENTE NO CURRÍCULO DE 1975</i>	30
QUADRO 4	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE <i>LINGUÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS NO CURRÍCULO VIGENTE ENTRE OS ANOS DE 1976-1979</i>	31
QUADRO 5	CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE <i>LINGUÍSTICA APLICADA AO INGLÊS LINGUÍSTICA APLICADA AO FRANCÊS E LINGUÍSTICA APLICADA AO ESPANHOL NO ANO DE 1980</i>	31
QUADRO 6	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE <i>INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS</i>	33
QUADRO 7	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE <i>LÍNGUA E TEXTO</i>	34
QUADRO 8	DEFINIÇÕES DE CRENÇAS SEGUNDO DIFERENTES AUTORES E DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO.....	38
QUADRO 9	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
QUADRO 10	CRENÇAS REESTRUTURADAS SOBRE O PAPEL DO ALUNO EM SALA DE AULA.....	83
QUADRO 11	CRENÇAS SOBRE GRAMÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE IEL E LT.....	93
QUADRO 12	A CRENÇA SOBRE GRAMÁTICA ANTERIOR AO CURSO DE LETRAS.....	94
QUADRO 13	A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE IEL E LT NA RECONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS RELACIONADAS À GRAMÁTICA.....	97
QUADRO 14	CRENÇAS ANTERIORES E POSTERIORES AO CURSO DE LETRAS SOBRE GRAMÁTICA.....	98
QUADRO 15	CRENÇAS DE JÚLIA ACERCA DAS MUDANÇAS OCORRIDAS.....	98
QUADRO 16	CRENÇAS DE RODRIGO ACERCA DAS CRENÇAS REESTRUTURADAS.....	100
QUADRO 17	GRAMÁTICA ONTEM E HOJE NA PERSPECTIVA DE OUTROS PARTICIPANTES.....	101
QUADRO 18	OS CONCEITOS DE LÍNGUA E SUAS REESTRUTURAÇÕES.....	103

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	12
INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	12
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 Objetivo geral:	21
1.2.2 Objetivos específicos:	22
1.3 HIPÓTESES.....	22
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
CAPÍTULO II	24
BASES HISTÓRICAS	24
2.1 A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS	24
2.2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPG.....	26
2.3 A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPG	28
2.4 AS DISCIPLINAS DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (IEL) E LÍNGUA E TEXTO (LT).....	31
CAPÍTULO III	35
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CRENÇAS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	35
3.1 CRENÇAS: ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL E EXTERIOR	35
3.1.1 Conceito de crenças: a dificuldade de definição	37
3.1.2 Crenças e formação de professores	39
3.2 O PROCESSO DE (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: UMA DISCUSSÃO COMPLEXA	41
3.3 CRENÇAS E (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
CAPÍTULO IV	49
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1 PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA	49
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS	53
4.2.1 Entrevista semiestruturada.....	54
4.2.1.1O roteiro de entrevista.....	55
4.2.2 A observação	57
4.2.3 O diário de campo	60
4.2.4 A análise documental	60
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
4.4 METODOLOGIA: “ERROS” E “ACERTOS” NA PRÁTICA	63
CAPÍTULO V	65
ANÁLISE E DISCUSSÃO	65
5.1 CRENÇAS SOBRE O CURSO DE LETRAS.....	65
5.2 CRENÇAS SOBRE O (PAPEL DO) PROFESSOR.....	72
5.3 CRENÇAS SOBRE OS CRITÉRIOS NOS QUAIS NOS BASEAMOS PARA ESCOLHER SE QUEREMOS SER PROFESSOR	76
5.4 CRENÇAS SOBRE O (PAPEL DO) ALUNO.....	81

5.5 CRENÇAS SOBRE AS DISCIPLINAS DO CURSO (O CURRÍCULO) E INTERDISCIPLINARIDADE.....	83
5.6 CRENÇAS SOBRE A “VOCAÇÃO” PARA A PROFISSÃO DE PROFESSOR	90
5.7 CRENÇAS SOBRE LÍNGUA(GEM) GRAMÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE LT E IEL	92
ANEXO A - Programa completo da Disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos	120
ANEXO B - Programa na íntegra da disciplina de Língua e Texto	124
ANEXO C - Disciplinas e suas respectivas cargas horárias completas	128

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste capítulo dissertaremos¹ sobre o porquê das escolhas feitas na construção deste texto. Procuraremos discutir de que forma os conteúdos trabalhados nas disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e texto** (disciplinas de primeiro ano do currículo do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa escolhidas para análise) se relacionam ao processo de (des/re)construção das identidades do professor de língua(gem) em formação, aluno deste mesmo curso. Propomos também, no trabalho como um todo, verificar como e em que proporção as crenças desse professor influenciam sua (des/re)construção como profissional, partindo da premissa de que estas têm um papel importante na formação e construção identitária deste futuro professor, colocando-o muitas vezes entre suas crenças e o contexto que as originaram e/ou ratificam/ratificaram. Em seguida, abordaremos os objetivos gerais e específicos que nortearam a pesquisa, apresentaremos a hipótese de trabalho e, por fim, descreveremos a estruturação desta dissertação.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O professor se constitui por meio das inúmeras relações que estabelece com o meio social que, por sua vez, o constrói e reconstrói (PAULA, 2010). Por outro lado, este mesmo meio gera, ratifica ou modifica suas crenças e atitudes que, por sua vez, têm relação com a (des/re)construção de suas identidades. Deste modo, o futuro professor de língua(gem) que entra em um curso de Licenciatura em Letras, por meio das novas experiências que vivencia, tende a reconstruir e reestruturar suas crenças quando atravessado por novos mundos e olhares, teorias e discussões que o levarão a caminhar, o tempo todo, por fronteiras nem sempre estabelecidas muito claramente.

¹ A escolha pela primeira pessoa do plural se deve às infinitas vozes que chegaram a mim das mais diversas formas – por meio de leituras de autores selecionados, discussões diversas ocorridas nas inúmeras situações sociais de que participei no decorrer deste anos de vida e que fazem parte da construção do fui, sou e serei, um indivíduo que por vezes faz escolhas, mas que também passa por inúmeras situações sociais que o constroem.

Assim como as crenças, as identidades se estruturam por meio de construções, reconstruções e desconstruções, sejam elas parciais, ou totais, ou mesmo parciais em alguns aspectos e totais em outros (CORACINI, 2003a, CORACINI, 2003b).

Desta feita, ao desenvolver esse trabalho, colocamos em jogo nossas próprias crenças acerca do que seja ensino, língua(gem) e formação de professores e educadores como mediadores do conhecimento, considerando que:

Mediar significa estar no meio, estar entre, o que poderia se entendido como uma barreira, afastando extremidades. Mas o significado de mediação para a educação é o oposto. Mediar é estar no meio, para que se possa mais facilmente perceber as necessidades de ambos os lados e interceder buscando um maior equilíbrio. Logo, estar 'entre', não é permanecer inerte, sendo apenas uma ponte que interliga extremos. É interagir construindo um todo significativo. (SPONHOLZ, 2003, p.206).

Assumimos o termo mediador pensando, muitas vezes, que ele se refere a um professor quase ideal, sem desconsiderar, portanto, que este professor em processo de formação é alguém que ainda luta contra o construto do professor-formador que traz para si a autoridade e responsabilidade de “fornecer” conhecimentos que devem ser apenas reproduzidos pelos alunos.

Desse modo, falar sobre crenças e (re/des)construção identitária é refletir não só sobre nosso papel como professores, mas sobre inúmeras questões que permeiam a formação e reformulação das identidades do professor de língua(gem) em geral, o que envolve questões que afetam direta e indiretamente infinitos indivíduos.

Refletir sobre nossas crenças após o período de graduação e pós-graduação, após termos construído novas relações sociais que não faziam parte de nosso cotidiano, e depois de refletir sobre a construção das identidades e papéis identitários é um exercício para que alcancemos um maior discernimento sobre a importância de pensar sobre o processo de formação do professor, em uma instituição universitária. No entanto, não invalidamos de forma alguma as influências que este sofreu e sofre fora da instituição de ensino, visto que ele não se desvencilha dos outros papéis que o compõem, afinal estes se encontram entrelaçados em seu interior.

As experiências vivenciadas no decorrer da realização da pesquisa, mais especificamente nas diversas observações que realizamos nas três turmas do Curso

de Letras e nas quinze entrevistas que realizamos com os participantes da pesquisa também nos auxiliaram nesse processo de reflexão.

Marcaram-nos nesta fase as imagens de rostos dos professores em formação que visivelmente se (des/re)construíam após discussões dentro e fora de sala de aula, expressões que várias vezes se transformaram em verbalizações. Muitas vezes, suas crenças, após verbalizadas e discutidas, se (des/re)construíam naquela mesma voz que as pronunciou. Muitas vezes, o silêncio depois de um questionamento nos deixou em dúvida, colocando em xeque nossas próprias crenças, pois o silêncio parecia nos indagar sobre a validade do questionamento realizado.

Enfim, o processo de escrita desta dissertação teve um papel fundamental na (des/re)construção de nossa identidade profissional, pois cada parágrafo escrito evidenciava nossas próprias crenças, visto que estas são intrínsecas ao nosso papel de pesquisadores, papel este que se encontra misturado aos demais que nos constituem. No decorrer deste processo, muitas outras reflexões vieram, e nesse ir e vir, numa espécie de formação continuada e constante, nos (des/re)construímos a cada palavra escrita, palavras a princípio desconexas, mas que passavam a fazer sentido a cada reescrita do texto.

Neste item, procuraremos esclarecer por que razão procuramos compreender o processo de (des/re)construção das identidades do futuro professor de língua(gem) em relação às crenças que este manifesta a respeito do fenômeno da linguagem. Buscaremos também justificar o porquê da escolha do contexto do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em detrimento de tantos outros cursos de licenciatura existentes. Por último, explicaremos o propósito de discutir determinadas disciplinas dentro da grade curricular de Licenciatura em Letras em vez de outras que igualmente o compõem.

Desde o início da graduação, ouvimos comentários sobre a crise que o ensino vem atravessando nas últimas décadas e, desde então, como professor em formação, refletimos acerca do que era possível fazer em relação a ela para além da simples constatação das causas dessa crise, que envolve, dentre outras coisas, a desvalorização da educação básica e de alunos e professores uns em relação aos outros.

Para Delors *et al.* (1998):

O insucesso [escolar] atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos sofram as consequências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. (DELORS et al. 1998, p.147).

Dessa forma, como já dissemos, pensamos que cabe a nós não somente o exercício da constatação, mas também o dever de contribuir de forma a propiciar reflexões que girem em torno de situações relacionadas ao ensino, dispondo-nos, por exemplo, a pensar em possíveis e novos olhares para as dificuldades que atingem a educação de forma geral, visto que uma educação de qualidade – que se caracteriza pela atuação de profissionais capacitados para lidar com as situações que o meio oferece; por infraestruturas físicas suficientes para receber profissionais e alunos; que estabeleça uma relação estreita com a família, dentre outras coisas – é fundamental para a formação do cidadão, pois lhe dá meios de ter acesso às inúmeras possibilidades muitas vezes negadas. (BUARQUE, 2007).

A crise educacional invade não só o ensino regular obrigatório (Fundamental e Médio), mas também ganha espaço no ensino superior. De acordo com Delors *et al.* (1998, p. 140), “numa grande parte do mundo em desenvolvimento, o ensino superior está em crise há cerca de dez anos”. Isso é bastante grave quando consideramos que este é um dos pilares fundamentais sobre o qual se constrói uma educação de qualidade. Por essa razão definimos que o objetivo maior desse trabalho seria investigar como se dá a (des/re)construção das identidades dos professores de língua(gem) em formação, tentando nos voltar para o papel que as crenças exercem nessa (des/re)construção, verificando ainda quais contribuições as discussões realizadas nas disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto** (do primeiro ano da grade curricular) trazem para essa (des/re)construção, ou seja, propomos o lançamento de um novo olhar sobre a formação de profissionais de ensino de língua(gem) e sobre a (des/re)construção deste no ensino superior, que deve conhecer a si mesmo como professor, bem como ao meio em que atua, sendo capaz de conviver com e trabalhar melhor no espaço de (des/re)construção de conhecimento do qual fará parte.

De acordo com Eckert-Hoff (2003. p. 281), “é necessário [...] que os cursos de formação oportunizem aos sujeitos-professores a vivenciarem o estranho, o

diferente”. É preciso também o desenvolvimento de políticas educacionais que proporcionem a esses profissionais formas de lidar com as diferenças existentes dentro das fronteiras extensas do país, fronteiras essas que abarcam povos distribuídos em aproximadamente 200 línguas (MATOS E SILVA, 2004; TORQUATO, 2010), de diversas nacionalidades e origens, que envolvem culturas distintas.

A escolha por realizar um trabalho com professores em formação na UEPG se deu pelo fato de estarmos acompanhando o desenvolvimento dessa instituição há aproximadamente sete anos, de modo que pudemos acompanhar as mudanças constantes que esta vem sofrendo, principalmente no que diz respeito a sua grade curricular.

Já a opção pelo estudo acerca da (des/re)construção das identidades dos professores em formação, mais precisamente dos alunos de licenciatura em Letras da UEPG, se deu devido à inquietação que sentíamos a respeito do que é *atuar como professor* em uma era de tantas dificuldades, crises em termos de ensino e, principalmente, devido à desvalorização que vem sofrendo o profissional da educação e a profissão de educador (BUARQUE, 2007; MICCOLI, 2010).

Há algumas décadas, o professor tinha uma representação social distinta da atual. Para Lima (2003, p. 260), basta um olhar para o passado para perceber que os anos 60, por exemplo, eram uma “[...] época em que a profissão-professor simbolizaria um lugar de possibilidade de ascensão na sociedade, ou seja, um lugar de significância social, de prestígio e reverência [...] estava no auge”. Resumidamente, pode-se dizer que no “começo do século XIX, o trabalho do professor tinha uma alta relevância social [...]” (MONTEIRO, SOARES, 2007, p. 42).

Por outro lado, percebemos o quanto essa situação se modificou atualmente, visto que esses profissionais não são valorizados da forma como deveriam ser por alunos, pais, governo(s), instituições. Pode-se constatar essa desvalorização, em grande parte, por meio dos baixos salários atribuídos a esses profissionais, afinal “os professores brasileiros estão entre os mais mal remunerados entre países de porte médio, emergentes” (BUARQUE, 2007, p. 46). Dentre esses fatores encontra-se também a violência presente dentro e fora das salas de aula, a qual assola cada vez mais os professores da pós-modernidade.

[...] Exercer a tarefa de educador tem deixado de ser uma tarefa de afeto ou de amor à profissão. Mais que isso, pode-se afirmar que entrar em uma sala de aula hoje passou a representar uma tarefa de risco para muitos educadores. Sabe-se que a violência contra os professores ocorre tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino; não importando se em menor ou maior escala, este tipo de violência sempre se faz presente. (SANTOS, 2009, s/p).

Essas considerações nos levam a querer refletir sobre quem é o professor da atualidade, procurar saber como ele é formado, o que pensa e quais são as crenças que caminham pelo imaginário desse profissional muitas vezes desacreditado pelos outros e por si mesmo.

Essas reflexões sobre o ensino iniciaram-se em 2006, quando tivemos a oportunidade de participar de um grupo de estudos, que discutia temas como formação de professores, crenças e atitudes linguísticas. Deste grupo, participavam cerca de quatro ou cinco alunas da graduação, orientadas por uma professora do Departamento de Letras Vernáculas (DELET) da UEPG. Posteriormente, esta professora também passou a ser nossa orientadora em trabalhos de iniciação científica e, na sequência, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nessas discussões, de modo geral, debatíamos os propósitos da Linguística enquanto disciplina e os conceitos trazidos por ela, mais especificamente os relativos aos estudos sobre as crenças linguísticas que permeiam o imaginário dos alunos de Licenciatura em Letras em formação ou já formados (BARCELOS, 2006, 2008; DIELO BORGES, 2009; GIMENEZ *et al.*, 2000; GARBUIO, 2007; GRATÃO, 2006; APARECIDO SILVA, 2005; SOARES, CARVALHO, CARAZZAI, 2008). Estudávamos e trocávamos ideias uns com os outros, o que nos levava a pensar sobre o processo de (des/re)construção de muitas de nossas próprias crenças.

Cada uma dessas fases foi relevante para que repensássemos nossas crenças e as dos colegas, importantes interlocutores. Vale ressaltar que uma das grandes características dessas crenças, e um dos motivos pelos quais elas permeiam o indivíduo, se deve ao modo como estas se formam em nosso imaginário: são socialmente construídas, devido à relação com outros interlocutores, e cristalizadas pela constante reafirmação (GARBUIO, 2006).

Desse modo, este momento era também de reflexão e fazia com que surgissem mais ideias para novas pesquisas, novas perspectivas, novas inquietações, sendo estas responsáveis por novos questionamentos, dentre eles o porquê de os alunos de Licenciatura em Letras, mesmo depois de anos na

universidade estudando as mais variadas disciplinas (“estudando linguística”) ainda permanecerem com as mesmas crenças a respeito do que seja língua(gem), gramática, ensino de língua etc. (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004).

Ter crenças como objeto de discussão permite refletir sobre a prática do professor, pensar sobre nossas próprias crenças e atitudes, além de verificar até que ponto nosso dizer tem relação com nosso agir. Trabalhar com crenças, nessa pesquisa, é olhar para nossas crenças e as do outro, refletir sobre elas, (des/re)construindo-as. Pensar sobre este tema, portanto, é propor uma reflexão sobre como o curso de formação de professores auxilia a construção das identidades deste e, de certa forma, sobre nossa própria constituição identitária. É também propor mudanças a partir das considerações que fizemos no decorrer e faremos no momento da finalização, mesmo que simbólica, do trabalho, visto que este é e sempre será contínuo e diferente a cada revisitação.

Barcelos (2004) afirma que talvez a maior deficiência em relação aos estudos que investigam crenças seja o pouco número de estudos que discuta a relação entre as crenças e as atitudes de alunos e professores, campo esse que, acreditamos, tem muito a oferecer para o ensino em si, visto que é parte fundamental na compreensão da (des/re)construção das identidades do profissional da educação.

Kudiess (2005) afirma que estas:

Afetam a tomada de decisão do professor. Tanto o conhecimento condicional apresentado por Paris *et al.* (1983) quanto as orientações de valores (que nada mais são do que sistemas organizados de crenças) influenciam a forma do professor, as decisões curriculares e de ensino. (KUDIESS, 2005, p. 43).

Dessa forma, é fundamental que passemos a olhar para as crenças como algo que deve ser trabalhado já na formação inicial de professores, pois elas orientam as reflexões e ações de professores em formação. Desse modo, pensar sobre o seu papel é fundamental no processo da constante (trans)formação das identidades desse futuro professor. É importante também que vejamos esse trabalho com um esforço de reformulação contínua, afinal ao iniciarmos nossa prática entraremos em contato com nossas próprias crenças, assim como com as crenças de pais, alunos, demais professores e equipe pedagógica.

Pensando nesse processo, desenvolvemos nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também abordando a temática das crenças linguísticas de professores de língua(gem) em formação, no intuito de tentar perceber se algumas crenças manifestadas pelos alunos resistiam ao processo de formação, a qual inclui a discussão sobre teorias que abordam temas como o ensino de língua(gem), formação de professores, dentre outros assuntos e potencialmente poderiam auxiliar o processo de (des/re)construção de crenças de forma a subsidiar a formação de um profissional de qualidade, crítico e reflexivo (APARECIDO SILVA, 2007; ALVAREZ, 2010).

O título da monografia foi “Crenças que alunos de letras português/ inglês manifestam em relação ao ensino de língua inglesa”. Para desenvolvê-lo, foi necessário conhecer diversos autores/pesquisadores que tratam da temática das crenças em relação à formação de professores (BARBO, 2007; BARCELOS, 2001, 2004; DIELO BORGES, 2007; GARBUIO, 2007; MADEIRA, 2005; MAITINO, 2007; APARECIDO SILVA, 2005, 2007; SOARES, CARVALHO, CARAZZAI, 2008 etc.).

Os participantes do trabalho eram alunos dos primeiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Letras da UEPG e nosso objetivo ao realizá-lo era fazer um levantamento das crenças que estes alunos manifestavam a respeito do ensino de inglês.

Os resultados nos mostraram que, apesar de se tratar de dois grupos distintos de participantes, que se encontravam em diferentes estágios de formação, muitas crenças relacionadas à língua(gem), ensino, papel do aluno, papel do professor etc. eram comuns aos dois grupos, o que indicava, talvez, que se tratava de crenças bastante resistentes a todo o processo de formação de graduação. (ROKEACH, 1968; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; SOUSA BORGES, 2008; SOARES, CARVALHO, CARAZZAI, 2008).

Assim, considerando os resultados desse primeiro trabalho, e o que ainda seria possível discutir a respeito, decidimos na sequência realizar um debate mais amplo que não se restringisse somente a professores em formação com habilitação em português e inglês, mas que também abrangesse professores em formação dos cursos de português/espanhol e português/francês. Para tanto, estabelecemos as seguintes questões que nortearam a pesquisa realizada: como se dá o processo de formação de professores de língua(gem)? Que professor o curso de Letras forma no

que diz respeito a (des/re)construção das suas identidades? Qual o papel das crenças na (des/re)construção dessas identidades? Qual o papel da linguística como disciplina na formação profissional e identitária do professor que possui determinadas crenças?

Enfim, nosso objetivo é verificar:

[...] até que ponto a Universidade está preparando os futuros professores para lidarem de maneira efetiva com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas, em seu trabalho futuro em sala de aula? (CELANI, 2000, p. 25).

Optamos por observar a relação entre crenças e (des/re)construção das identidades dos professores durante o período de formação universitária, considerando que é da Universidade que sai grande parte dos professores que estarão em sala de aula amanhã, em função da lei que orienta que somente professores com formação superior possam lecionar no ensino fundamental, da 5ª série do EF ao 3º ano do EM (LEI Nº 9.394, Art. 87, § 4º das DCN de 1996).

Por outro lado, o foco da pesquisa se volta apenas para analisar a contribuição das disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto** para a formação do futuro professor de língua², pois essas propõem discussões a partir de preceitos linguísticos básicos (noção de linguagem, língua etc.).

Nestas disciplinas, segundo seus programas, discutem-se temas que possibilitam a exposição das crenças sobre linguagem que estes alunos trazem consigo. Tais crenças, que estão em seu no imaginário e terão relação com suas práticas, são sócio-historicamente construídas e expostas de forma que seria possível refletir sobre elas neste período de formação (WILLIAMS, 1999 apud ABRAHÃO, 2004). Ou seja, sugerimos que nesta fase (especialmente nas disciplinas focadas neste trabalho) estas crenças poderiam ser colocadas em discussão, por meio das reflexões sobre o que seja língua, linguagem e linguística e sobre que papel a reflexão a respeito dessas temáticas têm na formação do professor. Isabel Borges (2010), ao realizar uma pesquisa que discutiu a função da linguística no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Santa

² Essa decisão foi fundamental para não ampliar de forma exagerada o escopo do trabalho.

Catarina (UFSC) e a (re)construção dos conhecimentos que os alunos manifestam sobre linguagem e língua (portuguesa) durante sua formação afirma que:

[Não se pode] esquecer de que transformações podem ocorrer no decorrer do curso, de maneira que outros processos de (re)construção acerca da linguagem e da língua (portuguesa) possam ser concebidos como extremamente relevantes para a formação profissional do graduando [...]. (ISABEL BORGES, 2010, p. 156).

Encerramos essa justificativa retomando a inquietação que, inicialmente, impulsionou esse trabalho: afinal, por que investigar a (des/re)construção das identidades do professor de língua(gem) em formação, a partir de suas crenças? Qual a relevância de um trabalho como esse? Qual o papel das crenças da (des/re)construção dessas identidades? Que professor de língua(gem) o curso de Letras forma? E, de modo mais específico, qual o papel que o contato com preceitos linguísticos básicos exerce nessa (des/re)construção identitária considerando as crenças dos professores em formação?

Resumidamente, esse trabalho busca investigar que conhecimentos e crenças esse professor em formação traz consigo quando inicia o curso de Licenciatura em Letras e como, no primeiro ano do curso, esses conhecimentos e crenças interagem com outras realidades e teorias. Pretendemos também perceber como se dá o processo de (des/re)construção das identidades desse professor em formação por meio das discussões realizadas nas disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto**, tentando assim perceber qual o papel destas disciplinas na formação inicial do futuro professor de língua(gem).

Movidas por indagações e na esperança de que as inquietações possam se transformar em contribuições para o ensino é que se dá, portanto, essa pesquisa. Partimos do princípio de que o mais relevante não seria encontrar e nos satisfazer com respostas prontas e acabadas, mas sim fazer das inquietações molas propulsoras que promovam um novo olhar para a educação.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral:

Esta pesquisa investiga como se dá a (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação, atentando para o papel que as crenças exercem nessa (des/re)construção a partir das discussões realizadas nas disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos** e **Língua e Texto** exercem neste processo.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Verificar se as discussões realizadas no decorrer das disciplinas de linguística contribuem para promover uma (des/re)construção das crenças dos alunos e, por meio desta, a (des/re)construção das identidades do professor;
- Observar se houve mudanças nas crenças e (re)configuração identitária dos participantes da pesquisa desde a sua entrada no curso;
- Discutir as concepções (trazidas e/ou reconfiguradas) dos professores em formação a respeito de língua(gem), gramática, a partir do trabalho realizado nas disciplinas em questão considerando a relevância social destas discussões para a formação do professor de língua.

1.3 HIPÓTESES

Partimos de três hipóteses:

- A primeira considera que algumas crenças são (des/re)construídas no decorrer da formação do professor de língua(gem) por meio das discussões realizadas nas disciplinas de **Língua e Texto** e **Introdução aos Estudos Linguísticos**, o que promove uma reconfiguração identitária do professor em formação, visto que oportuniza a realização de reflexões relevantes para sua formação.
- A segunda defende que as disciplinas de **Língua e Texto** e **Introdução aos Estudos Linguísticos** são responsáveis, bem como outras disciplinas, por parte da (des/re)construção das identidades do professor de língua(gem).
- A terceira apresenta a perspectiva de que algumas crenças são mais resistentes e não se modificam no decorrer do processo, devido à

cristalização que sofreram, mesmo que sejam postas à prova durante as discussões realizadas nas disciplinas de IEL e LT.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Dessa forma, no intuito de tentar organizar nossa discussão, distribuimos o trabalho em cinco capítulos.

No primeiro, apresentamos uma breve justificativa acerca da escolha do tema abordado. Posteriormente passamos aos objetivos gerais e específicos e por fim às hipóteses da pesquisa.

No segundo capítulo, tratamos da história do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante UEPG), posteriormente da trajetória da Linguística como disciplina que passa a fazer parte do ensino superior. Após isso, abordamos a disciplina de Linguística do Ensino Superior e as disciplinas que, neste curso, discutem preceitos linguísticos, mais especificamente as disciplinas de **Introdução dos Estudos Linguísticos** (doravante IEL) e de **Língua e Texto** (doravante LT) de modo a mostrar como estas estão dispostas no currículo do curso.

No terceiro capítulo, abordamos teoricamente os estudos sobre crenças, e o processo de (des/re)construção das identidades considerando que as temáticas se complementam. Apresentamos um histórico que abarque alguns pontos relevantes acerca dos estudos sobre crenças realizados no Brasil e no exterior. Reservamos um tópico para tratar da dificuldade em definir o termo crenças e finalizamos tentando relacionar a temática à questão da formação de professores no curso de Licenciatura em Letras da UEPG. Trataremos da noção (das noções, na verdade) de identidade, bem como dos estudos que a relacionam à temática da formação de professores, abordando o papel dos estudos sobre crenças na (des/re)construção dessas identidades.

No quarto capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, tratando primeiramente da proposta da pesquisa qualitativa, passando aos instrumentos de pesquisa, terminando com algumas reflexões sobre as experiências que vivemos no campo de pesquisa.

Concluimos apresentando, no quinto e último capítulo, os dados da pesquisa, fazendo uma reflexão acerca destes.

A este capítulo, seguem-se as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO II

BASES HISTÓRICAS

Este capítulo apresenta a história do Curso de Licenciatura em Letras na UEPG, bem como a história disciplina de linguística, sua trajetória pelo ensino, partindo de sua implantação até aos dias atuais. Faremos também um levantamento da lei que orientou a inserção da Linguística nas Instituições de Ensino Superior (IES) e procuraremos abordar as mudanças ocorridas na academia acerca das discussões sobre linguística dentro e fora do ambiente universitário. Por fim abordaremos as disciplinas que tomamos como objeto de estudo (IEL e LT).

2.1 A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS

Segundo Cipullo (2011), a democratização do ensino ocorrida a partir da década de 60 fez com que alunos de todos os estratos sociais entrassem na escola e passassem a aprender conteúdos que antes eram direcionados apenas à elite, pois ela era a clientela básica da escola. No entanto, tais disparidades entre o “novo” aluno (que pertencia às classes sociais menos favorecidas) e o aluno “ideal” (oriundo das classes mais favorecidas economicamente) ocasionou uma enorme evasão escolar dos alunos mais pobres e a responsabilidade sobre tal fenômeno foi atribuída aos professores, acusados de serem incapazes de abarcar essa heterogeneidade “jogada” para dentro das salas de aula.

É nesse contexto que as ideias provindas da linguística passam a ser associadas às novas propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, uma vez que há a necessidade da constituição de um corpo docente capaz de lidar com o pluralismo de realidades existente. (CIPULLO, 2011, p. 165).

É nesse contexto que, em 1962, por meio do parecer nº 283/62, de Valnir Chagas, de 19 de outubro de 1962, a linguística foi instituída como disciplina oficial dos Currículos Mínimos de Letras, que tinham como enfoque, de acordo com Santos (1990 apud CIPULLO, 2011, p. 165), o estabelecimento deste “a partir da dialética entre teoria e prática”.

A observação do período de emergência desse novo discurso, emergência que se realiza nos anos finais da década de 70 do século passado, e anos iniciais da década seguinte, revela que sua formação possui função constitutiva para a Linguística no país. Conforme pode ser lido nos Boletins publicados nesse período pela Associação Brasileira de Linguística, é um momento em que se procura, no meio acadêmico, *aproximar a Linguística dos problemas sociais brasileiros*. (PIETRI, 2003, p. 10, grifos nossos).

Esse processo surgiu como uma tentativa de fazer com que os professores se capacitassem e, de certa forma, suprissem as necessidade de qualificação, passando assim a considerar as novas teorias e perspectivas de ensino de linguagem que levassem em conta a nova realidade escolar (CIPULLO, 2011).

De acordo com Pietri (2003), após a entrada da linguística como área de conhecimento nas grades curriculares dos cursos de Letras, haveria uma mudança de perspectiva no que tange ao ensino. “A Linguística se insere nessa discussão com um duplo objetivo: responder à discriminação que apresenta o ensino tradicional, e ao mesmo tempo mostrar que não é permissiva, que *seu objetivo é levar o ensino da norma a todos*” (PIETRI, 2003, p. 25, grifos nossos).

Houve também a valorização – ao menos teórica – do trabalho com textos e com a oralidade. No entanto, essas novas teorias linguísticas que valorizam a oralidade e ampliam o conceito de leitura, dentre outras coisas, chegariam às salas de aula somente, de acordo com o mesmo autor, na década de 80.

Depois que a disciplina foi inserida obrigatoriamente nos currículos é possível observar o que Pietri (2003) denomina de *discurso da mudança*, que se apresenta a partir do momento em que a linguística passou a ser discutida para além dos grupos intelectuais linguísticos. Discussões antes realizadas somente em eventos que divulgavam a pesquisa realizada intramuros passaram então a circular nas IES, nos cursos de formação de professores.

Quando esse momento de emergência se esgota, e as respostas que a Linguística oferece às questões apresentadas pela sociedade deixam de ser dirigidas apenas aos meios especializados e passam a ser dirigidas ao meio não-acadêmico, principalmente na figura do professor de língua portuguesa, constitui-se um novo discurso, o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna (discurso da mudança)*. (PIETRI, 2003, p. 18, grifos do autor).

Neste momento histórico também começaram a circular, pelos meios acadêmicos, críticas que envolviam acusações direcionadas à linguística pelo fato

de esta propor a aplicação, em contextos nacionais, de teorias propostas a partir de contextos internacionais, em vez de produzir seus próprios conhecimentos.

Desse modo, fica evidente que um dos objetivos da linguística é o de tentar reparar – mesmo que não consiga – algumas lacunas deixadas pelo ensino que privilegiou apenas o trabalho tradicional a partir da gramática normativa que, segundo Perini (1989), apresenta três inconsistências:

- a) Inconsistência teórica e a falta de coerência interna;
- b) Caráter predominantemente normativo;
- c) Foco em apenas uma variedade de língua.

Para tentar “reverter” tais inconsistências, a relação que a linguística tenta estabelecer com o ensino, ao menos teoricamente, não é a de quem propõe fugir do ensino da norma culta, mas sim o de auxiliar a construção conjunta de um ensino que abarcasse a linguagem como algo em movimento (PIETRI, 2003). Entretanto, a linguística do século XIX, de acordo com Oliveira (2007), não conseguiu cumprir essa promessa, a partir do momento em que “não realizou uma crítica profunda dela [da ideologia prescritivista] e, na prática, tendeu a reforçá-la contribuindo para sua perpetuação.” (MONTEAGUDO, 2011, p. 43).

2.2A TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPG

Para que fosse possível reconstruir o histórico tanto do curso de Licenciatura em Letras da UEPG, quanto da disciplina de linguística nestes quase sessenta e dois anos de existência do curso, realizamos um levantamento documental nos arquivos permanentes que se encontram armazenados no Arquivo da instituição e no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA). Lá estão depositados arquivos de correspondências e relatórios que registram a história da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, que posteriormente passou a constituir a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

No ano de sua criação, em 1950, o atual Curso de Licenciatura em Letras era nomeado *Curso de Letras Neolatinas* e oferecia licenciatura em português, italiano, francês, espanhol. De acordo com os registros pesquisados, as disciplinas eram divididas entre teoria e prática, a última resumindo-se à leitura de obras, ou de seminários que abordavam determinados períodos literários.

Já na década de 60, em ofício ao Ministério da Educação, o diretor da ainda Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa oficializou a habilitação em língua inglesa há muito requisitada por aqueles que procuravam a instituição devido à importância que esta língua conseguira alcançar em âmbito mundial. Desse modo, em 1961 teve início o curso de *Licenciatura em Letras Português/Inglês*, que foi reconhecido em fevereiro de 1963, pelo Decreto Federal nº 32242. Além disso, o curso que antes era realizado em três anos, estendeu-se a quatro.

Em 1970, após a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o curso de Letras passou a ter novas configurações. Seu currículo continha disciplinas ofertadas não apenas pelo Departamento de Letras, mas também pelos Departamentos de Educação, História e Biologia. O currículo era dividido em quatro partes e se exigia dos alunos que esses cumprissem uma carga horária em disciplinas eletivas e estágio.

Em 1989, devido à expansão da oferta de cursos pela UEPG, o antigo Setor de Letras e Ciências Humanas desmembrou-se, originando os Setores de Ciências Humanas, Letras e Artes – composto pelos Departamentos de Educação, Letras, Métodos e Técnicas de Ensino, História e Artes – e de Ciências Sociais Aplicadas.

Dois anos depois, o Departamento de Letras também foi dividido, dando origem aos departamentos de Letras Vernáculas (DELET) e Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN). De 1994 até 1999, a oferta de disciplinas permaneceu quase inalterada. Além disso, nestes anos realizaram-se cursos, pequenos eventos e propôs-se o projeto de extensão de caráter permanente Cursos de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), que oferecia aulas de espanhol, inglês e alemão.

Em 2003, iniciaram-se as discussões para uma nova reformulação curricular, que começou a vigorar em 2004. Neste novo currículo (que é o que está em vigência) estabeleceram-se as novas disciplinas de **Língua e Texto e Introdução aos Estudos Linguísticos** (da 1ª série)³, objeto deste trabalho.

³ Além destas, criaram-se também as disciplinas de Fundamentos de Língua Latina (1ª série); Morfossintaxe da Língua Portuguesa, Tópicos de Linguística Aplicada e Diacronia do Português (2ª série); Texto e Discurso (3ª série); Semântica e Estilística (4ª série). Também em 2004 o curso de Letras inseriu em sua grade as disciplinas de Prática I – Leitura e Produção de Texto, Prática II – Cultura Oral, Prática III – Literatura e Prática IV – Comunicação. A inserção dessas disciplinas atende ao disposto na Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

A análise dos documentos disponibilizados pelos órgãos oficiais da UEPG mostrou, no entanto, que alguns conteúdos que põem em discussão preceitos básicos da linguística se faziam presentes em algumas disciplinas desde a criação do Curso de Letras, independentemente da habilitação. Por essa razão, traçaremos o percurso da construção da disciplina de Linguística na instituição para verificar como esse processo se deu.

2.3A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPG

Como já dissemos, mesmo indiretamente alguns preceitos teóricos linguísticos participavam do currículo de Letras desde sua implantação por meio do estudo de conteúdos que propunham a discussão sobre língua(gem), por exemplo.

Em 1965, em razão da proposta das disciplinas de Linguística I e II, discutiam-se os seguintes conteúdos:

QUADRO 1 – Conteúdo da disciplina de Linguística I (1ª série)

Linguística I (1ª série)	
1	Linguística, seu objeto e suas modalidades.
2	História da Linguística: <ul style="list-style-type: none"> • A antiguidade; • A Idade Média até o século XIX; • O século XIX e XX.
3	O aparelho fonador, os órgãos da voz e a articulação; Vocalismo, triângulo fonético, vogais anteriores ou palatais, vogais médias, vogais posteriores e velares, vogais médias, vogais posteriores arredondadas e não arredondadas, quantidade e qualidade.
4	Nasalização: Consonantismo, pontos de articulação, posições de língua, tipos de articulação, timbre ou tonalidade, aspiração, palatalização e labialização, assibilação e africacão.
5	Fenômeno de "sandî", posição prolítica; tonicidade, intensidade, acento e altura; divisão silábica.
6	Transcrição fonética de textos em português, francês e inglês; exercícios e pronúncia em francês, inglês britânico e inglês americano.
7	A escrita: pictográfica; simbolismo ou ideografismo.

QUADRO 2 - Conteúdo da disciplina de Linguística II (segunda série)

Linguística II (2ª série)	
1	Princípio de gramática e sintaxe.
2	Categoria, aspecto e espécie: Unidades significativas, a semântica; significações linguísticas; figuras; elegâncias de linguagem; figuras de dicção; tropos e figuras de pensamento; metaplasmas; fonemas e morfemas; sintagmas e semantemas; sinonímia, antonímia, homonímia e homofonia.

Educação Básica em nível superior, em relação à dimensão " - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso." (Fonte: <http://uepg.vwi.com.br/conteudo/42/Disciplinas+Articuladoras>). Já em 2006, acrescentaram-se à grade as disciplinas de diversificação Gramática normativa e Seminários Temáticos, além de OTCC (Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso).

- 3 Convergências e divergências: alternâncias e variantes; contaminação e cruzamento; tema, raiz e radical; afixos, infixo e sufixo.
- 4 Flexão, terminação e desinência; evolução fonética e a fonologia, leis fonéticas; origem das línguas e a teoria da monogênese; o fator onomatopeico; a lógica na linguística; os analogistas e os anomalistas; a linguística na época da escolástica e do humanismo; tipologia das línguas; línguas isolantes, aglutinantes, flexionais e incorporantes; línguas sintéticas e analíticas.
- 5 Línguas mortas, vivas, comerciais e artificiais.
- 6 Sincronia e diacronia.
- 7 Significante e significado;
- 8 Saussure: “langue et parole”.
- 9 O fator psicológico, sociológico e etnológico; as línguas de grupo e as camadas sociais; argot, slang, gíria etc.; o empréstimo; teoria do substrato, superstrato e adstrato.
- 10 Geografia Linguística; isoglossas, isolorfos, isófonos; o papel da dialetologia.
- 11 Linguística comparativa indo-europeia: as teorias da árvore genealógica e da ondulação; as leis de Grimm e de Verner; os neogramáticos.

Nestas disciplinas, apesar de não ser possível saber como ela era conduzida na prática, percebemos que aparece a menção a conteúdos relativos à língua em uso como “O fator psicológico, sociológico e etnológico; as línguas de grupo e as camadas sociais; *argot*, *slang*⁴, gíria etc.; o empréstimo”. Não se verificou nada nesse sentido nos currículos anteriores ao de 1965.

Era a linguística começando a escrever seus caminhos no curso de Licenciatura em Letras da UEPG, por meio da discussão de questões de variação das *línguas de grupos e das camadas sociais, slangs e gírias*, apesar de não ser possível afirmar com precisão, como já dissemos, como essas temáticas eram trabalhadas com os alunos em sala de aula.

Em 1975, acrescentou-se à grade curricular do Curso de Letras a disciplina de *Introdução à Linguística*. Esta nova disciplina apresentava o seguinte conteúdo:

QUADRO 3 - Conteúdo da disciplina de *Introdução à Linguística* vigente no currículo de 1975

1. Línguas indo-europeias;
2. Tipologia das línguas: a) Isolante; b) Aglutinantes; c) Flexional; d) Incorporante ou polissintética; e) Sintética e analítica.
3. Línguas “Satem” e “Kentum”,
4. Língua Moderna, morta, sagrada, litúrgica, artificial;
5. Língua de grupo e gíria, franca, crioula;
6. Monogênese e poligênese;
7. Árvore genealógica de Schleicher;
8. Teoria de ondulação de Schimidt;
9. Analogia e anomalia;
10. Filologia e glotologia;
11. Alfabeto: a) Pictograma e ideograma; b) Alfabeto silábico e alfabeto dito;
12. Gramática: a) descritiva ou expositiva; b) Normativa; c) Histórica e comparativa;
13. Dialeto, regionalismo, linguajar;
14. Geografia linguística; a) Substrato, superestrato, adstrato; b) Isoglossas, isofonos, isomorfos;
15. Norma e idioleto;

⁴ Gíria

16. Sistema e forma;
17. Sistema de Saussure: a) diacronia e sincronia; b) Significante e Significado; Langue e parole;
18. Estruturalismo;
19. Escolas Linguísticas: a) de Praga; b) de Copenhague; c) Transformacionalismo; d) Linguística construtural;
20. Fonologia;
21. Fonema e arquifonema;
22. Semantema e morfema;
23. Corrente francesa e norte-americana; Sintagma ou juntura.

A disciplina propunha uma discussão sobre os diversos tipos de língua, seja em razão de sua estrutura interna – *tipologia das línguas: a) Isolante; b) Aglutinantes; c) Flexional; d) Incorporante ou polissintética; e) Sintética e analítica* – seja em razão do seu *status social – Língua de grupo e gíria, franca, crioula.*

Entre os anos de 1976 e 1979, adicionou-se à grade curricular a disciplina semestral de *Linguística Aplicada ao Português* que tinha os seguintes conteúdos:

QUADRO 4 - Conteúdo da disciplina de *Linguística Aplicada ao Português* no currículo vigente entre os anos de 1976-1979

- 1 Vocalismo; consonantismo; aparelho fonador e articulação;
- 2 Quantidade e qualidade; posição travada e livre; divisão silábica e consoantes silábicas; prosódia; tonicidade, intensidade, acento e altura.
- 3 Leis fonéticas de Grimm e de Werner, cadeia evolutiva, fenômeno de “Shandi”, posições enclíticas e proclíticas
- 4 Metaplasmos, transcrição fonética de textos em português.
- 5 Exercícios de pronúncia e de dicção, metodologia.
- 6 As modernas correntes linguísticas: Jakobson, Hjelmslev, Blommfield, Chomsky e outros.

Apesar de a disciplina chamar-se *Linguística aplicada ao Português* aparentemente a relação com o ensino se estabelece apenas no item 5: Exercícios de pronúncia e de dicção, metodologia.

Em 1980, acrescem-se ao Curso de Licenciatura em Letras as disciplinas, também semestrais, de *Linguística Aplicada ao Inglês*, *Linguística Aplicada ao Francês* e *Linguística Aplicada ao Espanhol* com os seguintes conteúdos programáticos:

QUADRO 5: Conteúdo das disciplinas de *Linguística Aplicada ao Inglês* *Linguística Aplicada ao Francês* e *Linguística Aplicada ao Espanhol* no ano de 1980

- 1 Construções “sui generis” da língua inglesa/francesa/espanhola;
- 2 Psicologia e base efetiva das línguas;
- 3 Comunicação;
- 4 Esquemas sintáticos e sintagmas;
- 5 Etimologia popular e erros de linguagem;
- 6 Diferenciações dentro dos planos de dicção;
- 7 Métodos de aprendizagem de língua inglesa/francesa/espanhola;
- 8 A importância da língua materna no processo linguístico;

- 9 O fator artístico e psicológico no ensino de língua.
 10 A tradução e a versão;
 11 Transcrição fonética de textos de língua inglesa/francesa/espanhola.

Da mesma forma, na tabela acima a indicação da relação que a disciplina estabelece com ensino parece aparecer somente nos conteúdos 7, 8 e 9: *Métodos de aprendizagem de língua inglesa/ francesa/ espanhola; A importância da língua materna no processo linguístico; O fator artístico e psicológico no ensino de língua.*

Em 2004, houve a última mudança curricular do curso. Esta trouxe alguns avanços, como a não separação entre o que seria disciplina de língua e disciplina de linguística. No currículo anterior esta separação era bastante nítida, marcada inclusive no nome das disciplinas, que se chamavam *Língua Portuguesa I, II, III e IV; Língua Latina I e II; e Linguística I, II, III, IV, V, VI e VII.* A partir de 2004, com a reforma, aquelas, como já dissemos, se transformaram em *Língua e Texto, Introdução aos Estudos Linguísticos e Fundamentos de Língua Latina* (ofertadas no 1º ano); *Morfossintaxe do Português, Diacronia do Português, Tópicos de Linguística Aplicada* (ofertadas no 2º ano); *Texto e discurso* (ofertada no 3º ano) e *Semântica e Estilística* (ofertada no 4º ano).

2.4 AS DISCIPLINAS DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (IEL) E LÍNGUA E TEXTO (LT)

A partir daqui trataremos de forma mais específica da contribuição que as disciplinas de IEL e LT trouxeram e trazem para o curso de Letras, mais precisamente para a formação de professores de língua(gem). Falar dessas disciplinas implica entrar diretamente no campo a que estamos nos dedicando neste trabalho.

Como já apontamos, ambas as disciplinas, IEL e LT, foram implantadas na última mudança curricular do curso, em 2004, entretanto isso não quer dizer que alguns temas e conteúdos abordados em suas respectivas ementas não fossem discutidos em outras disciplinas ao longo do curso de Licenciatura em Letras.

De modo mais específico, a disciplina de IEL tem carga de 68 horas anuais e sua ementa apresenta ainda conteúdos mais “tradicionais” (presentes nas primeiras disciplinas de linguísticas do curso de Letras da UEPG) como:

- *Abordagens linguísticas* (Estruturalismo, Gerativismo, Sociolinguística, Linguística Textual);
- *Funções da linguagem* (As funções da linguagem segundo Jakobson);
- *Dupla articulação* (A noção de articulação, A economia da articulação);
- *Fonética* (Definição, Fonética articulatória, O aparelho fonador e a produção do som, Vogais e consoantes – ponto e modo de articulação, Prática de transcrição fonética – o IPA).

No entanto, há propostas bastante desafiadoras, como as que propõe a discussão, dentre outros conteúdos, de tópicos relativos às temáticas do *Preconceito e intolerância linguísticos*; das *Políticas linguísticas no Brasil*; das possibilidades de *Aplicações* da linguística; dos diversos *Conceitos de gramática* (que antes se restringiam à concepção normativa); e da relação entre *Linguística e ensino* (que envolve a reflexão sobre diferentes *Concepções de linguagem*).

QUADRO 6 – Conteúdo da disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos⁵:

1. Preconceito e intolerância linguísticos / Políticas linguísticas no Brasil
2. Linguística
 - Conceituação
 - A linguística como estudo científico
 - Aplicações
1. Funções da linguagem
 - As funções da linguagem segundo Jakobson
2. Dupla articulação
 - A noção de articulação
 - A economia da articulação
3. Fonética
 - O que é fonética
 - Fonética articulatória
 - O aparelho fonador e a produção do som
 - Vogais e consoantes – ponto e modo de articulação
 Prática de transcrição fonética – o IPA
4. Conceitos de gramática
 - Gramática Tradicional
 - Gramática histórico-comparativa
 - Gramática estrutural
 - Gramática Gerativa
 - Gramática cognitivo-funcional
5. Abordagens linguísticas
 - Estruturalismo
 - Gerativismo
 - Sociolinguística
 - Linguística Textual
6. Linguística e ensino
 - Concepções de linguagem

⁵ O programa completo da Disciplina de **Introdução aos Estudos Linguísticos** se encontra no Anexo A deste trabalho.

Já a disciplina de LT tem carga horária de 136 horas anuais e os conteúdos da disciplina são os seguintes:

QUADRO 7- Conteúdo da disciplina de Língua e Texto⁶:

<p>1. Leitura e Interpretação de textos Caráter histórico do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua(gem) e texto: frase, enunciado, enunciação; - Aspectos da leitura (o conhecimento prévio e a leitura; objetivos e expectativas de leitura; interação na leitura; compreensão e apreensão na leitura; o analfabeto funcional); - Os limites da interpretação do texto, - Índices formais e estruturais no texto; - Implícito: pressuposto e subentendido; o dizer e o não-dizer; - Ambiguidade; <p>2. Produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discurso direto, indireto e indireto livre; - Conceito e estrutura do parágrafo; - Formas de desenvolvimento do parágrafo; - Parágrafo de descrição, de narração e de dissertação; - Unidade, coerência e coesão do parágrafo e do texto; - Qualidades do estilo: clareza, concisão, harmonia; - Operadores argumentativos; - Modalizadores de enunciados; - Esquema, resumo e resenha. <p>3. Elementos da língua padrão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ortografia; - Crase; - Sintaxe de concordância; regência e colocação; - Pontuação; - Outros (a depender da necessidade da turma).
--

Verificamos, por meio dos conteúdos da disciplina, que se procura, pelo menos teoricamente, dar uma ênfase maior às questões textuais, que têm como objetivo a formação de um professor capaz de lidar com a produção e compreensão de textos escritos, tanto teoricamente quanto na prática.

Enfim, nosso objetivo com essa breve análise foi o de contribuir para responder à questão fundamental desse trabalho: afinal qual o papel dos estudos linguísticos em um curso de formação de professores? Por que disciplinas que discutem abordagens linguísticas fazem parte da grade curricular do Curso de Letras?

Em um estudo recente, realizado também com alunos do Curso de Letras, no qual se propõe investigar “os processos de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa)”, Isabel Borges (2010) discute a deficiência da linguística como disciplina quando se trata de objetividade e ensino,

⁶ O programa na íntegra desta disciplina da Disciplina de **Língua e Texto** se encontra no Anexo B deste trabalho.

“e, se ele [*o aluno*] não crê no que esta (re)construindo, é possível que não desenvolva práticas apoiadas na linguística.” (ISABEL BORGES, 2010, p. 61).

Para tentar refletir sobre as questões que propomos, apresentamos algumas indagações igualmente importantes levantadas por Isabel Borges (2010, p. 16) sobre as quais é necessário refletir: “[...] A maneira como a linguística é ensinada nos cursos de Letras é convincente [?]; e a linguística prepara não só seguidores como profissionais seguros quanto aos preceitos teórico-metodológicos a ela referentes [?].”

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CRENÇAS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Este capítulo aborda os estudos sobre crenças e formação de professores considerando que os primeiros complementam e influenciam a (des/re)construção da identidade do professor em formação. Princípios o capítulo abordando a noção de crenças, tentando desenhar a trajetória dos estudos desenvolvidos nessa área tanto no Brasil, quanto no exterior. Após esse histórico, discutiremos a relação entre os estudos sobre crenças e formação de professores.

Posteriormente, discutiremos a noção (as noções, na verdade) de identidade(s), a partir de dois pontos de vista específicos: o de Stuart Hall (2006), que considera que o indivíduo está em constante (des/re)construção e que se (des/re)constrói na medida em que é exposto a diversas situações; e o de Bauman (2005), que concebe o indivíduo como alguém que vive à mercê de um destino que o leva para caminhos diversos, aleatórios.

3.1 CRENÇAS: ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL E EXTERIOR

Neste tópico teceremos alguns comentários a respeito dos estudos sobre crenças e suas implicações para a formação de professores, principalmente no que diz respeito à construção de sua(s) identidade(s), considerando a relação que existe entre crenças e o processo de (des/re)construção identitária do professor.

Vários autores reuniram esforços para falar sobre crenças, abordando, de um lado, a forma como a temática é tratada tanto no Brasil quanto no exterior (APARECIDO SILVA, 2005, 2007; BARCELOS, 1999, 2001, 2004, 2007) e, de outro lado, relacionando-a ao processo de formação de professores de língua (APARECIDO SILVA, 2005; GRATÃO, 2006; FERREIRA, 2006; GARBUJO, 2007; MALATÉR, 2007; DIELO BORGES, 2007; BARCELOS, 2007; SOARES, CARVALHO e CARAZZAI, 2008). Tentaremos fazer um breve apanhado histórico nesses dois sentidos.

Os estudos acerca de crenças no exterior começam no final da década de 70, com a publicação dos trabalhos de Hoselfeld (1978 apud BARCELOS, 2004). No início, tais pesquisas ainda não apareciam sob a nomenclatura de estudos sobre crenças; eram conhecidas na época como estudos sobre “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”.

No Brasil, o interesse pelo objeto tem início a partir da década de 90, com o aumento no número de congressos em Linguística Aplicada e com a ampliação do foco desses congressos. Barcelos (1994) mostra que, se em 1995, o congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (CBLA), não fazia sequer menção a trabalhos sobre crenças, na edição de 1998 o mesmo congresso apresentou quatro trabalhos que abordavam a questão relacionada ao ensino de línguas. A partir de então a quantidade de trabalhos na área só cresceu, assim como se diversificaram os temas discutidos dentro dela.

Em 2001, o CBLA, contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos relacionados com o tópico que investigamos [...]: crenças no ensino e na aprendizagem de LE. Nesse evento, pela primeira vez esse importante tópico fez parte de uma conferência. (APARECIDO SILVA, 2005, p.97-98).

Na edição de 2004 do mesmo evento, foram apresentados 24 trabalhos de pesquisadores do Brasil e do exterior de diversas instituições que discutiam a relação entre crenças e ensino de língua (APARECIDO SILVA, 2005). Este mesmo autor apresenta em seu artigo uma seleção das dissertações e teses, além de livros publicados que tomam crenças como área de pesquisa. Dentre estes podemos citar ainda os trabalhos de Barcelos (2001; 2004; 2006; 2008), Aparecido Silva (2005; 2007); Diello Borges (2007), Garbuio (2007), Gratão (2006), Maitino (2007), Viana e Carazzai (2010).

Isto posto, notamos que os estudos sobre crenças vêm tomando grande proporção no cenário acadêmico, mas ainda são poucos os trabalhos que têm como proposta refletir sobre elas para então propor intervenções nesses ambientes, ou mesmo para exercitar a conscientização sobre elas, o que poderia auxiliar os professores em formação a saírem mais preparados para lidar com a realidade do ensino, tais como a heterogeneidade existente em sala de aula e os processos de legitimação por meio da aquisição da linguagem oral e escrita, dentre outros (GNERRE, 1991). Percebemos que as pesquisas que tratam da relação entre

crenças e a (des/re)construção da identidade do futuro professor também são escassas.

Iniciaremos então a exploração de uma pequena ponta deste imenso *iceberg*, examinando um pouco mais o tema das crenças, de forma que possamos entender o que elas são, as contribuições do estudo destas para o ensino no que tange ao processo de formação de professores e, mais adiante, como elas se relacionam com o processo de (des/re)construção da identidade do professor em formação.

3.1.1 Conceito de crenças: a dificuldade de definição

De acordo com Pajares (1992, p. 308), diversos campos de pesquisas discutem crenças, como “medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas, e negócios”. A psicologia social também discute o tema já há algum tempo, relacionando-o aos estudos sobre atitudes.

Portanto, assumir uma definição de crenças é uma tarefa árdua, visto que estas “são estudadas em diversos campos resultando uma variedade de significados, [por isso] as pesquisas na comunidade educacional têm sido incapazes de adotar uma definição de trabalho específica.” (PAJARES, 1992, p. 313).

Inúmeros são os autores que trazem em seus trabalhos diferentes conceitos para crenças, tal como mostra o quadro baseado em Aparecido Silva (2005) a seguir.

QUADRO 8: Definições de crenças segundo diferentes autores e diferentes áreas de conhecimento

Autores	Definição de crenças
Rocheach (1968)	Crenças são qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser procedida pela expressão “Eu acredito que...”.
Abelson (1979)	Crenças são embasadas em experiências e fontes culturais, envolvendo, assim, grande quantidade de proposições, argumentos e conceitos questionáveis.
Nisbett e Ross (1980)	Crenças são um tipo de conhecimento.
Wenden (1986), Horwitz (1987)	Crenças representam noções ou ideias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros.
Nespor (1987)	Crenças são relativamente estáticas. Quando mudam é mais uma questão de conversão ou mudança gestáltica do que resultado de uma argumentação ou de evidências.
Ernest (1989)	Crenças são resultado afetivo do pensamento, embora possa possuir um pequeno, mas significativo componente cognitivo
Almeida	Crenças são um dos componentes da cultura de aprender.

Filho (1993)	
Kruger (1993)	Crenças são representações mentais as quais estão presentes em nossa subjetividade, exercendo influências em nossa existência pessoal e vida coletiva.
Kalaja (1995)	Crenças são dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Além disso, variam de um estudante para o outro e de contexto para contexto.
Pacheco (1995)	Crenças se caracterizam por meio de quatro elementos comuns: a) um componente cognitivo; b) um efeito de valorização; c) um caráter mediatizador da ação e d) caráter experiencial/adquirido.
Raymond e Santos (1995)	Crenças são as ideias fundamentais da pessoa a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças quer não.
Santos (1996)	Crenças é uma apropriação de uma opinião sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica.
Telles (1996)	Crenças são algo não-estável e não-fixo.
Sadalla (1998)	Crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade.
Del Prette e Del Prette (1999)	Crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho.
Kagan (1999)	Crenças são suposições tácitas, normalmente inconscientes, a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.
Barcelos (2001)	Crenças são um conjunto de ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, os quais formulam a partir de suas próprias experiências.
Barcelos (2004)	Crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Fonte: Elaboração nossa, com base em Aparecido Silva (2005 p. 67-69).

No quadro acima, podemos observar que há a predominância do conceito de crenças como algo que se constrói social e consciente e inconscientemente, sem base científica, fundamentadas em conhecimentos culturais, sendo dinâmicas, sem estabilidade e com mobilidade a partir da exposição do indivíduo a novos conceitos.

A concepção de Barcelos (2001) se volta diretamente à relação entre a noção de crenças e de ensino-aprendizagem de língua, no entanto podemos pensar todas as caracterizações voltando-se para esse fim, visto que a sala de aula expõe o aluno a novos horizontes, tendo este a oportunidade de confrontar os conceitos que já foram configurados socialmente e os novos que são trazidos pela escola.

Nosso trabalho pretende contribuir especificamente para diminuir a lacuna existente no que diz respeito aos estudos que relacionam crenças e (des/re)construção das identidades dos professores em formação. Dentre os poucos estudos da área, podemos apontar o de Maria Silva (2000), que discute as crenças de formandos em Letras, e constata que estas estão em eterna (des/re)construção, em grande parte devido às novas situações de ensino e novas informações com as quais os futuros professores entravam em contato. Esses estudos são importantes

na medida em que a re/desconstrução das crenças dos professores provoca também uma recodificação identitária nos indivíduos envolvidos em processo de formação – pelo fato de as crenças influenciarem diretamente a constituição e manutenção das identidades.

É importante considerar que muitas crenças são difíceis de serem desconstruídas ou modificadas, haja vista que podem se cristalizar ao serem reafirmadas ao longo da história do indivíduo.

3.1.2 Crenças e formação de professores

Ser professor e falar em formação de professores é sempre um desafio, pois propõe que olhemos para nós mesmos, para a forma como nos enxergamos como profissionais da educação. Nesse sentido, pensar na (des/re)construção das identidades de professor propõe uma viagem por nossa caminhada de formação, nas construções, desconstruções e reconstruções de crenças que ocorreram no decorrer do caminho que percorremos.

Quando adentramos um curso de formação de professores já trazemos conosco crenças sobre o que seja atuar como professor (APARECIDO SILVA, 2005), e essas exercem um papel relevante em nossa formação e em nossa (re)configuração identitária.

A maioria de nós adentra o ensino superior com a expectativa de que os professores irão nos “ensinar tudo”, e que temos somente de “absorver” os conteúdos que serão “repassados”. A passividade parece ser pré-requisito ao papel de aluno.

Essa crença já é apontada por Aparecido Silva (2005) em sua dissertação de mestrado, em que faz um levantamento de crenças de professores em formação, duas das quais são bastante recorrentes quando se discute ensino-aprendizagem de línguas. A primeira crença gira em torno das concepções de ensino e aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, o pesquisador revela que, em relação ao ensino “ideal”, na concepção dos participantes de sua pesquisa, estes tendem a valorizar uma perspectiva tradicional, que implica a transmissão do conhecimento do professor para o aprendiz, o que pode aniquilar o desenvolvimento de um aluno crítico/reflexivo, pois sua voz é silenciada. A segunda diz respeito ao que se

considera como um *bom* professor de línguas(gens). Nesse caso, os participantes da pesquisa salientaram que o bom professor é aquele que “adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno” e “promove a interação em sala de aula”, o que nos remete a aulas menos tradicionais que estimulam esse aluno promovendo a reflexão e interação entre os alunos e professor, na (des/re)construção de si por meio do discurso (PENNYCOOK, 2001). A aparente contradição entre essas duas crenças parece se explicar se pensarmos que é natural que o professor em formação ora pense como o professor que ele *pode* ser, ora como o professor que ele *gostaria* (ou deveria) de ser, mas talvez não possa, considerando as inseguranças que têm oriundas de uma formação não adequada.

Esse “paradoxo”, segundo Consolo e Aguilera (2010), pode ser melhor entendido quando acompanhamos a trajetória das abordagens de ensino de língua estrangeira. Segundo as autoras, nos últimos tempos, o ensino de LE passou por duas importantes e distintas fases. A primeira (em prática desde o início do ensino de língua no país, 1885) trata da abordagem estruturalista, que toma a língua como código; já a segunda (que se inicia a partir da década de 90) se baseia em abordagens comunicativas, que têm como preocupação a língua em que é utilizada no dia a dia. (CONSOLO, AGUILLERA, 2010, p.140). As pesquisadoras sugerem que apenas neste segundo momento é que o professor teria condições de passar a refletir sobre a sala de aula, pois o ambiente proporcionaria possibilidades de ensino que antes lhe eram negadas. Este ambiente proporcionaria novos modos de se ver ensino, que levaria em conta os indivíduos que estão em sala de aula, considerando assim a diversidade, e percebendo que devemos tratar diferentemente públicos diversos, heterogêneos e complexos.

Pelo menos teoricamente, percebem-se esforços para uma formação de professores que se aproxime de uma abordagem reflexiva, dentro dos cursos de licenciatura. Uma formação que mostre aos futuros professores que incentivar os alunos a participar desse momento de (des/re)construção do conhecimento pode ser um fator importantíssimo para sua formação não só como professores, mas como cidadãos, pois possibilita ouvir o que seus alunos e colegas têm a dizer, permitindo também refletir sobre as crenças que, muitas vezes, ficam encobertas. No entanto, formar professores que tenham essa perspectiva de ensino se torna uma tarefa nada fácil, pois eles vêm, na maioria das vezes, guiados por um ensino de

aproximadamente 11 anos de silêncio, no qual calar é pré-requisito para ser um bom aluno.

Até que ponto passamos por esse ensino tradicional se ele ainda se encontra presente em nós? A crença de que o silêncio por parte dos alunos é a solução para a maior parte dos problemas existentes de sala de aula parece persistir, pois “quanto mais deixem docilmente se ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (FREIRE, 1987, p. 37). Porém, quando o aluno, mesmo quieto não aprende é porque não tem competência para tal. Já quando fala demais e não aprende é porque fala demais; quando pergunta, pergunta demais. “Fica quieto e deixa eu terminar meu raciocínio”, esbraveja o professor.

Lidar/refletir com essas complexidades intra-classe mostra-se relevante e o estudo sobre crenças nesse sentido é de suma importância, pois de acordo com Calderhead e Robson (apud PAJARES 1992), os professores em formação trazem consigo imagens vivas de suas experiências como estudantes, que conviveram com professores e pais que traziam consigo várias crenças, dentre elas a do silêncio, (in)competência, a da imagem do professor como detentor do poder, sendo tais imagens repassadas para suas futuras práticas como professores.

Para abordar a relação entre crenças e a (re/des)construção da(s) identidade(s) de forma mais aprofundada é necessário observar as diferentes noções de identidade propostas por diferentes autores/pesquisadores.

3.2 O PROCESSO DE (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: UMA DISCUSSÃO COMPLEXA

A discussão acerca das (des/re)construção das identidades tem ganhado grande destaque no meio acadêmico nas últimas décadas (HALL, 2012), tanto por estudiosos da linguagem, quanto da filosofia, sociologia, antropologia, geografia, dentre outras.

Como já dissemos, um dos pesquisadores que tem discutido a noção de identidade(s)⁷ é Hall (2006, 2012). Partindo do princípio de que esta encontra-se em crise atualmente, o autor propõe que esta é desfragmentada⁸, aberta, complexa, pouco desenvolvida e muito pouco compreendida, o que quase impossibilita que se

⁷ Que guiará este trabalho.

⁸ O indivíduo, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades (HALL, 2006, p. 12).

teçam afirmações conclusivas a respeito. O segundo nome relevante para os estudos sobre a(s) identidade(s) é o de Bauman (2005), para quem o indivíduo parece ser, de certa forma, levado pelas circunstâncias, ou seja, as identidades são definidas pelas diversas situações que este vivencia. Este autor toma o ser como alguém que vive em um fluxo identitário, cuja corrente pode leva-lo a diversos jogos. O “rio” de identidades em que vivemos mergulhados é abastecido por afluentes que trazem em si suas contribuições. A presença do indivíduo neste “rio” modifica suas águas que, por sua vez, o moldam de acordo com as situações. Para Hall (2006), esse indivíduo também levado pelo rio de influências, mas consegue fazer algumas escolhas.

Um terceiro autor que se dedica aos estudos sobre identidade é Tadeu da Silva (2012). Segundo ele, as identidades têm relação com a noção de diferença e tem forte ligação com a linguagem, pois:

Partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. [...] Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. (TADEU DA SILVA, 2012, p. 76).

Tadeu da Silva (2012) ainda toma a(s) identidade(s) como algo que é definido por meio do que ele denomina vetores de força e relações de poder, as quais não são simplesmente definidas, mas impostas. Deste modo:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais. (TADEU DA SILVA, 2012, p. 82).

Na mesma linha de pensamento de Hall, Tadeu da Silva (2012) propõe um sujeito desfragmentado diante de uma sociedade cada vez mais globalizada, que passeia entre algumas fronteiras, mas ao mesmo tempo mantém outras.

Hall (2006) considera que se tem dedica tal atenção à noção de identidade devido à crise que perpassa a sociedade “contemporânea” e, conseqüentemente, o indivíduo inserido nela. A partir do momento que estamos em intenso movimento de pensar sobre nós mesmos e sobre o meio em que nos encontramos, nos vemos

também orientados a refletir sobre a identidade, ou melhor, as identidades, visto que somos habitados por diversas delas (HALL, 2006).

O indivíduo, enquanto (des/re)construção social, resultado dos valores e das relações intrínsecas da sociedade à qual pertence, é construído como sujeito que interage na dinâmica das relações de produção, formas de agir, ser, viver e pensar o mundo, construir, morar, brincar, produzir símbolos, lutar, resistir, enfim, um sujeito histórico.

Essa construção incessante forma, reforma, deforma e transforma o indivíduo de forma a reconfigurá-lo, (des/re)construindo esse indivíduo em permanente condição de devir. Moita Lopes (2002) afirma ainda que nossas identidades são construídas e reconstruídas por meio das relações que estabelecemos em nossos ambientes. Somos frutos dessas relações entre meio e indivíduo, entre o coletivo e o individual.

Discutir a (des/re)construção da identidade do professor em formação implica refletir sobre esse processo considerando a responsabilidade que o curso de formação tem na constituição do professor, que assume vários outros papéis os quais vão conviver entre si simultaneamente, muitas vezes de forma inconsciente e conflituosa. Morais (2008, p. 85) afirma que “as identidades apesar de serem distintas e de estarem interpenetradas, em algum momento ou lugar, manifestam-se de acordo com as circunstâncias”. Portanto cada uma se destaca em maior ou menor proporção, de acordo com a forma como são “requisitadas” pelas diferentes situações que vivenciamos. Especificamente no contexto da educação,

Podemos dizer que o professor, num processo contínuo constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos. Nesse sentido, entendemos que o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas a sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja em um processo de constante desenvolvimento. (PAULA, 2010, p. 11).

Dessa forma, a preocupação com a formação de professores vem à tona porque é neste momento que se inicia a (des/re)construção das identidades (incluindo a profissional) dos professores que possivelmente farão parte do mercado de trabalho.

Consideramos assim que o ideal seria que o professor em formação refletisse sobre toda a bagagem de conhecimento que traz consigo, reconstruindo-a e não apenas a ignorasse – ou deixasse-se ser ignorado. É neste momento que o curso de formação deveria entrar em cena, abrindo espaço para que esse aluno passasse a vivenciar e construir sua(s) identidade(s) de professor, por meio da (des/re)construção de outras identidades que o habitam, da sua história, portanto.

As crenças que possuímos bem como as identidades que nos compõem desvendam nossa história, uma vez que somos sócio-historicamente construídos e que nossas marcas identitárias estão em constante transformação. Segundo Maláter (2007), o curso de formação superior de professores pode provocar, sim, uma mudança de postura dos futuros professores. Em sua opinião, mesmo que essa formação se baseie fundamentalmente em conteúdos, o Curso pode contribuir para a reconstrução de algumas concepções teóricas sobre o ensino de línguas e mesmo de algumas crenças a respeito desse assunto.

Por essa razão, propomos, por meio deste trabalho, um repensar sobre a valorização do indivíduo, pensando-o não somente como futuro professor, que entra no curso de formação de professores sem histórico, mas como alguém que tem um passado que é trazido para a sala de aula, repensado, (des/re)construído e, em algumas vezes, reafirmado. Trabalhar com essas crenças de forma a desenvolver a “conscientização” sobre elas fará com que o professor em formação possa também olhar para seus alunos de forma a valorizar as crenças destes e reconhecê-los como construções heterogêneas. (APARECIDO SILVA, 2005; SOARES; CARVALHO; CARAZZAI, 2008; MAITINO, 2007; STREET, 2003).

É importante ter em vista também que é possível que o professor em formação, por mais que estude, leia e discuta, mantenha convicções a respeito de como o processo de ensino-aprendizagem deve se dar, baseando-se, muitas vezes, em características de professores que admirava, ou seja, que se tornaram, para ele, modelos no processo de construção identitária. Segundo Ferreira (2006), professores em formação têm uma tendência a seguir modelos apreendidos durante o período em que foram alunos, tanto na Educação Básica, quanto na graduação/formação universitária, talvez porque o professor é “um representante do saber”, ou seja, é visto como aquele que detém o conhecimento e é responsável por repassá-lo adiante. (CORACINI, 2003a, p. 319).

Voltar os olhos para as crenças e para a (des/re)construção das identidades dos professores em formação seria então uma forma de rever alguns conceitos que vêm sendo trabalhados, tais como a forma de ver esse aluno/professor em formação, que muitas vezes é considerado apenas um depósito de informações (FREIRE, 1987), e desconsiderado socialmente. “O trabalho com formação de professores deve considerar os movimentos de identificação do sujeito ao longo de sua história de vida. Esses movimentos são, ao mesmo tempo, externos e internos à constituição do sujeito.” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 299). Ao deixar de lado as crenças de um professor em formação (sem que se reflita sobre elas), tratando-o como mero repetidor de teorias, corre-se o risco de que este, ao adentrar o mercado de trabalho, tome seus alunos também como tábula rasa. Ele não se preocupará em (re)conhecer as crenças que perpassam esses indivíduos, que pertencem a um determinado grupo, local e possuem convivências variadas.

Olhar para o aluno como alguém composto por diversos “eus”, um indivíduo repleto de crenças, as quais têm relação com a (des/re)construção de novas identidades, permite que se valorize também a reflexão sobre elas e principalmente a (re)construção de identidades que são socialmente construídas e não inatas.

Desse modo, percebemos o quanto falar sobre identidade(s) implica discutir crenças, pois estas têm um papel fundamental na (des/re)construção daquela(s). Vejamos a seguir com mais detalhes como essas noções se relacionam.

3.3 CRENÇAS E (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partimos da premissa de que talvez um processo de formação superior de qualidade, no qual se discutam questões atuais que permeiam a sociedade, seja importante para que o professor em formação tenha um preparo que possibilite o enfrentamento de inúmeras adversidades com as quais se deparará, dentre elas a desvalorização profissional, os baixos salários, a formação superficial. (PAULA, 2010). Para tanto, é essencial que o professor em formação seja preparado para tal intento. Mais do que isso: é indispensável que os cursos de formação se preocupem com a (des/re)construção dessas identidades do futuro professor, não só a profissional, afinal este indivíduo ao mesmo tempo em que se constrói como professor continua desempenhando uma série de outros papéis sociais.

Pensar sobre a formação das identidades implica olhar também para as crenças que esses professores em formação trazem consigo. Conhecer tais crenças tem um papel fundamental no processo de (des/re)construção das identidades desse indivíduo, visto que elas determinam muitas das práticas que desenvolvemos.

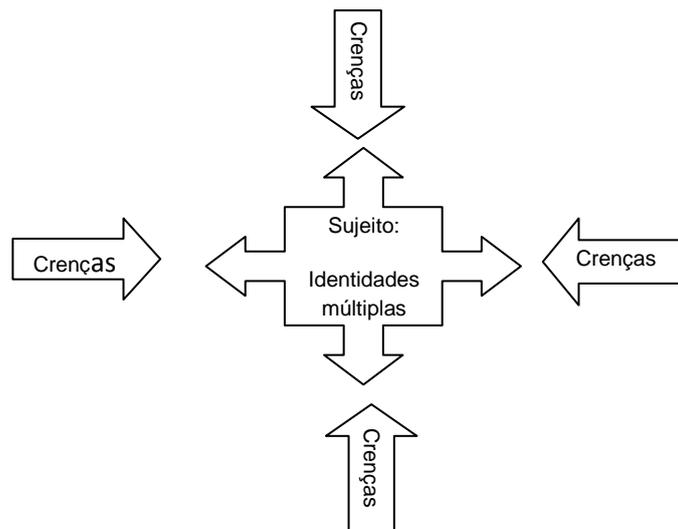
Propomos, assim, um olhar para o professor em incessante formação identitária por meio de sua crenças, no constante processo de (des/re)construção profissional que acontece tanto dentro da IES, quanto fora, quando esse professor em potencial entra em contato com a realidade educacional que o cercará futuramente por meio das disciplinas de Estágio e Práticas de Ensino.

É necessário, então, que o professor em formação se prepare para lidar com a pluralidade presente em sala de aula, não mais apenas como o mestre detentor do saber, mas como alguém que se coloque como mediador da construção do conhecimento, um profissional que esteja disposto a aprender a cada dia com seus alunos em sala de aula.

Muitos desses futuros professores, como se poderá observar mais adiante, na análise dos dados, podem trazer consigo concepções de ensino estreitas, que consideram o aluno um mero receptor de conhecimento, enquanto o professor é um reproduzidor de conceitos. Tais concepções ainda pressupõem uma noção de aluno passivo e silencioso, que se pode “encher” de conteúdo, pois assim estaremos sendo ótimos educadores. (FREIRE, 1987, p. 37). Desse modo, não serão os professores que teremos em sala de aula reflexo do sistema de ensino regular que emudece o aluno, do qual eles também são fruto? Para que não haja uma reprodução automática de papéis é necessário que o curso de formação trabalhe essas crenças, de modo que as identidades realmente se (des/re)construam na relação com o meio, a partir de uma perspectiva diferente de educação e ensino-aprendizagem que passe a ver o indivíduo como alguém que interage com a sociedade. Como bem salienta Isabel Borges (2010, p.14) “[...] a exclusão do graduando nas questões sobre a língua(gem), sobretudo nos processos de construção dos conhecimentos acerca da linguagem e da língua (portuguesa) no curso de Letras-português, silencia sua voz.”

Para que alcancemos essa quebra de paradigmas é necessário que se atue na universidade e nos cursos de formação continuada com o objetivo de refletir sobre como tem se dado o processo de formação de professores, pois este meio “é

o local privilegiado para a pesquisa, reflexão e, pensamento crítico.” (ALVAREZ, 2010, p. 250). É necessário que se dê voz às crenças desses futuros professores, de forma que se possa oportunizar uma construção bilateral, já que os professores formadores também são pessoas incompletas, talvez desse modo, possa-se formar “[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade [...].” (BRASIL, 2001, p. 30).



É notório que as crenças influenciam a prática do professor de língua(gem) (BARCELOS, 2010), e que elas também são importantes artifícios para a construção da identidade deste professor. Elas, de acordo com Aparecido Silva (2005, p. 78, grifos nossos), são “na maioria das vezes implícitas, *(re)construídas ativamente nas experiências* [...] guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.”

Optar por um estudo que leve em consideração a relação entre crenças e formação de professores, envolvendo, mais especificamente, o papel das disciplinas de IEL e LT, se deu por entendermos que estas duas disciplinas possibilitam discussões sobre as crenças que os professores em formação trazem consigo, as quais podem ser colocadas em xeque, e conseqüentemente desencadear um processo de (des/re)construção das identidades.

Para Isabel Borges (2010), a disciplina de linguística (no âmbito geral) é um importante espaço de (des/re)construção dos conhecimentos acerca de língua portuguesa e linguagem. (ISABEL BORGES, 2010, p. 23). Assim, julgamos que as disciplinas que compõem os cursos de formação de professores, em especial

aquelas que especifiquem conteúdos diretamente relacionados a discussões sobre esses dois tópicos, sejam relevantes para a verificação do que a pesquisadora denomina de (des/re)construção do conhecimentos, (re)configurando os indivíduos que estão em constante (des/re)construção e fragmentação. (HALL, 2006).

Os conhecimentos, portanto, são construídos dialogicamente e em meio às interações sociais. Não se trata de conhecimentos que transitam de um lugar para outro, de um conhecedor para um desconhecedor. Eles se constituem no ir e vir, na movência da linguagem (ISABEL BORGES, 2010, p. 146).

Deste modo, pensamos que não só esses conhecimentos, mas as suas crenças em si, são (des/re)construídos também no/pelo curso de formação de professores, e estes, por sua vez, serão responsáveis pela (des/re)construção identitária e do conhecimento dos alunos, os quais não são garantidos para toda a vida, por serem bastante negociáveis e revogáveis, (re)configurados a todo momento em nossas relações sociais. (BAUMAN, 2005).

Portanto, as crenças podem exercer um papel importante na formação e principalmente na (des/re)construção das identidades visto que elas aparecem com frequência neste ambiente. Talvez nem todas elas sejam necessariamente expostas nas discussões nas aulas, mas voltar os olhares para esse tema quer dizer voltar os olhares para esses futuros professores de forma a proporcionar reflexões que o levem a conseguir lidar melhor com as adversidades presentes e futuras.

Após esta explanação acerca de crenças, propondo um entrecruzamento entre o papel delas e a (des/re)construção das identidades, partiremos então para a metodologia deste trabalho, que tornou possível sua construção.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo teceremos algumas considerações sobre como se deu o processo de desenvolvimento deste trabalho em termos metodológicos. Em princípio, abordaremos como, do ponto de vista teórico, realizam-se pesquisas nesta área e posteriormente apresentaremos a forma como este trabalho se desenvolveu na prática.

4.1 PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Quando falamos em pesquisa, muitas vezes nos vem à mente a ideia de que o pesquisador deve observar de longe seu objeto de pesquisa. Essa crença é bastante recorrente e parte do princípio que o pesquisador está em uma posição privilegiada, enquanto o objeto é subalterno e descartável.

A crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, seu objeto de estudo. Acreditava-se então que em sua atividade investigativa o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 4).

Com o passar do tempo, porém, percebeu-se que o processo pode se dar de outras formas, visto que muitos “fatos não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 4) e nem separadamente do meio e do indivíduo em si.

As mesmas autoras ainda afirmam que outra há crença sobre pesquisa que se mantém ao longo do tempo: a que considera que os fenômenos permanecem inalteráveis, ou seja, que os conhecimentos levantados a seu respeito se mantêm de forma definitiva. (LÜDKE; ANDRÉ 1986). Porém, esse julgamento caiu por terra quando, em razão do desenvolvimento das pesquisas em ciências humanas e sociais, esta começa a ser vista dentro de um contexto social que se encontra em movimento, passando, então, a ser vista sob uma nova perspectiva. De acordo com

Carvalho (2007, p. 13), “esta modalidade de pesquisa enfatiza a sistematização e o rigor aliados à observação, interpretação e descrição do pesquisador.”

As características acima citadas (que ainda se encontram presentes no cenário de pesquisa científica devido à grande influência dos modelos positivistas⁹) se aproximam do que denominamos de pesquisa quantitativa, que por muito tempo foi (e ainda é) a base das pesquisas realizadas em diversas áreas, especialmente nas ciências exatas e naturais.

O modelo quantitativo, utilizado com sucesso em larga escala pelas ciências exatas e naturais, motivou um repensar sobre qual seria o modelo metodológico adequado às pesquisas na área das humanidades, pois se questionava até que ponto seria relevante investigar a vida social por este mesmo viés. André (2005, p. 30) afirma que, nas décadas de 80-90, visava-se ao exame de situações “reais” do cotidiano, as quais procurava observar o sujeito *in vivo*, e não artificialmente. Carvalho (2007) também afirma que:

A metodologia qualitativa exige a superação da lógica da linearidade diacrônica e requer a construção de um modelo sincrônico historicamente fundado. Em outros termos, exige a “diacronia” do sincrônico que comporta individualizar as variáveis ou identidades dinâmicas constitutivas, isto é, constitui-se a partir das características estruturais objetivas nas quais os indivíduos e os grupos vivem e atuam. (CARVALHO, 2007, p.13).

Dessa forma, o modelo de pesquisa de base estritamente positivista já não satisfazia a alguns pesquisadores da época, pois estes já “não [os] estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes, que se acumulavam na área da educação, especialmente em nosso país.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6).

Devido às mudanças no modo como se concebia a pesquisa no âmbito social, passou-se a enxergar a importância de se verificar, além dos ambientes macro, também os microssociais. Em virtude dessa diferente forma de pensar o meio, dessa aparente insatisfação por parte dos pesquisadores, e da possibilidade de o pesquisador passar a fazer parte do meio a ser investigado, começam a surgir novos métodos de investigação e abordagens que diferem dos tradicionais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). É aí que nascem os modelos da “pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica, ou

⁹ Termo utilizado por Santos Filho (2009).

naturalística, o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7), dentre outras que abordaremos mais detidamente a seguir.

Desse modo, em se tratando do campo das ciências humanas, começa-se a se desvencilhar do modelo estritamente quantitativo e passa-se a uma abordagem mais quanti-qualitativa, que considera tanto o indivíduo quanto o ambiente do qual este faz parte. Isto posto, passamos a seguir a tratar mais detidamente das características de ambas as abordagens.

Segundo Aparecido Silva:

Um estudo quantitativo ‘usa instrumentos objetivos e análise estatísticas apropriadas para a verificação de uma hipótese’ (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991) e os métodos qualitativos consistem ‘de diferentes tipos de coleta de dados, apresentando entrevistas abertas e que buscam aprofundamento das respostas, observação direta e documentos escritos’. (PATTON, 1990). Esses métodos podem ser usados isoladamente, ou podem se associar para fornecer maior profundidade no tópico sob investigação. (APARECIDO SILVA, 2005, p. 35).

O referido autor ainda afirma que houve, recentemente, um aumento crescente no número de pesquisadores que dá preferência a pesquisas de cunho qualitativo quando se trata de pesquisa no campo das ciências humanas. Por outro lado, há também uma confusão em termos de nomenclatura, pois nota-se que termos como “pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 11) às vezes são tomados, equivocadamente, como sinônimos um do outro.

A pesquisa qualitativa se torna importante quando se começa a valorizar mais o indivíduo em si, suas perspectivas sociais, culturais, elementos dos quais a abordagem quantitativa, que se pauta em números e estatísticas, não dá conta.

É necessário à pesquisa qualitativa ter o “*ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11, grifos do autor) o que, geralmente, implica um amplo período de observação de campo, durante o qual o pesquisador participante ficará em contato direto com o objeto, que, por sua vez, é influenciado pelo contexto.

Firestone e Dawson (1981 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14, grifos do autor) estabelecem as seguintes características da abordagem qualitativa:

1. O problema é redescoberto no campo [...];
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente [...];
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar [...];
4. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta [...];
5. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários [...].

Por essa razão, nesta pesquisa optamos pelo modelo qualitativo, o que não significa a exclusão do quantitativo, visto que este último pode complementar o outro.

Um dos motivos que nos leva a fazer tal escolha diz respeito ao fato de que as crenças e o processo de (des/re)construção das identidades não podem ser mensurados quantitativamente, justamente pela sua complexidade, pelas implicações que envolvem em relação ao indivíduo em si e a suas particularidades.

Enfim, nossa pesquisa terá caráter qualitativo, considerando que:

[...] tem como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitam em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON 1999, p. 80).

Também a consideramos de cunho predominantemente etnográfico não somente porque utilizamos instrumentos associados a essa abordagem, mas porque ela tem algumas características que permitiram a realização de ações que pretendíamos desenvolver no decorrer da execução desta pesquisa. Essa abordagem, anteriormente utilizada somente por estudiosos das áreas de antropologia e sociologia, começou a ser empregada na década de 70, por estudiosos da educação.

Cabe ressaltar que a pesquisa etnográfica não se caracteriza apenas pela utilização da observação como instrumento de coleta de dados, pois a etnografia, por considerar o “contexto cultural” amplo de pesquisa (WOLCOT, 1997), abarca não somente o ambiente, mas também o entorno. A “etnografia significa,

literalmente, a imagem do ‘estilo de vida’ de um grupo de pessoas¹⁰.” (WOLCOT, 1997, p. 155, tradução nossa).

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Lüdke e André (1986) afirmam que o que define o melhor instrumento de coleta de dados é a natureza do problema estudado. A pesquisa, segundo as autoras, se desenvolve em três etapas: a) exploração – na qual se fará uma investigação sobre o campo de pesquisa, e se realizarão as primeiras observações; b) decisão – que abarca a escolha dos dados considerados interessantes para aquele momento, de acordo com seu foco de pesquisa, uma busca que tem como propósito “compreender e interpretar o fenômeno estudado” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 16); e c) descoberta – que consiste em encontrar teorias que embasem as descobertas ocorridas no decorrer da pesquisa, o constante confronto das teorias escolhidas para embasar sua pesquisa, as hipóteses e os resultados alcançados.

Wilson (1977 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16) afirma que:

Como a pesquisa etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal do pesquisador; comportamento não verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos, o problema fundamental para o investigador antropológico é aprender a selecionar os dados necessários para responder as suas questões e encontrar o meio de ter acesso a essa informação.

No que tange aos métodos etnográficos, alguns são indicados em maior proporção na literatura da área. Dentre estes estão as autobiografias e histórias de vida, revisitação, vinhetas, diário de campo, diário dialogado, observação, entrevista, questionário etc. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; ANDRÉ, 2005; SANTOS FILHO, 2009; APARECIDO SILVA, 2005).

Entre os instrumentos acima mencionados, optamos por aqueles que acreditamos serem os mais pertinentes à coleta de dados desta pesquisa e para o bom desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo, tais como entrevistas, observações, diário de campo e análise documental.

¹⁰ Ethnography means, literally, a picture of “the way of life” of some identifiable group people. (WOLCOT, 1997, p. 155).

A opção por mais de um instrumento se deu pela tentativa de obter maior êxito em termos de coleta de dados “de forma que essa triangulação e posterior análise dos dados gerados por ela pudessem garantir maior confiabilidade e validade dos dados obtidos” (APARECIDO SILVA, 2005, p. 51).

Wolcot (1997, p. 158, tradução nossa¹¹) afirma que:

[...] o segredo do trabalho divulgado pelos antropólogos é que ele ou ela nunca iriam contar unicamente com um instrumento ou numa única observação, um único instrumento, uma única abordagem. A força obtida na pesquisa de campo está na ‘triangulação’ das muitas informações antes e não contar com uma única.

Assim, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados para recolher material que permitisse propor uma discussão sobre as crenças que os alunos de Letras manifestam quanto às temáticas trabalhadas nas disciplinas de IEL e LT. Como já dissemos, os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a) entrevista semiestruturada, b) observação, c) diário de campo e d) análise documental. Estes serão descritos a seguir.

4.2.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é “talvez o mais conhecido dos instrumentos de coleta de registros em pesquisas de base etnográfica. Pode ser estruturada (com perguntas pré-definidas), semiestruturada ou não estruturada, com vistas a uma conversa com outra pessoa, um questionário oral ou uma história de vida” (APARECIDO SILVA, 2005, p. 39).

A entrevista semiestruturada propicia refazer questionamentos aprofundando temas que nos pareçam relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não se trata de uma mera situação em que um pergunta e outro responde, ou de um simples desempenho de papéis: um sujeito na função ativa e outro na posição passiva. É claro que foi necessário elaborar guias de questões que provocassem a interlocução. Entretanto, quando necessário, outros questionamentos foram feitos no decorrer da interlocução. (ISABEL BORGES, 2010, p. 50).

¹¹ “The anthropologist’s trade secret, freely disclosed, is that he or she would never for a minute rely solely on a single observation, a single instrument, a single approach, the strength of fieldwork lies in its ‘triangulation,’ obtaining information in many ways rather than relying solely on one” (WOLCOT, 1997, 158).

Este modelo de entrevista está entre os mais utilizados nas pesquisas qualitativas e é considerado um dos métodos mais importantes de coleta de dados (LÜDKE, 1986), pois é neste momento que podemos interagir com o participante da pesquisa, é quando temos maior contato com ele, visto que o papel do observador será – ao menos em parte do tempo – o de observador total, ou seja, que não interage com o grupo observado.

Além disso, por mais que se elabore um roteiro, ele tem que ser readaptado, de acordo com o ator social que se encontrará frente a frente com o pesquisador no momento da entrevista. Logo, até mesmo o roteiro de entrevista pode sofrer readaptações de modo a satisfazer os objetivos da pesquisa.

Enfim, dentre as modalidades de entrevista existentes, decidimos trabalhar com entrevistas semiestruturadas, pois estas têm a vantagem da organização prévia e da flexibilidade. Assim, utilizamos esse modelo de entrevista porque ele dá oportunidade ao pesquisador de conduzi-la por um viés que permite trazer informações relevantes à pesquisa, à medida que estas surgirem, de modo a alcançar qualidade e riqueza nos dados.

4.2.1.1 O roteiro de entrevista

Acreditamos que essa foi a etapa mais complexa da realização da pesquisa, mesmo com todo o amparo da literatura existente na área de metodologia de pesquisa, uma vez que existem poucos estudos que tenham como foco a construção/constituição das identidades, afinal, a percepção de que os indivíduos são multi/pluriidentitários é recente. Desse modo, é necessária a percepção do pesquisador acerca do público com o qual se envolverá. Por essa razão, elaborar o roteiro de entrevista não se mostrou uma tarefa simples. Organizá-lo de modo que este nos proporcionasse refletir acerca do que nos propomos investigar foi um desafio.

Quando montamos a primeira versão do roteiro, chegamos à conclusão de que tínhamos em mãos um questionário e não um roteiro de entrevista, pois os questionamentos foram construídos de forma a limitar as contribuições do participante da pesquisa. As questões tentavam buscar um discurso que fosse ao encontro dos objetivos da pesquisa, mas de forma muito direta, o que não é recomendável, visto que dessa forma acabaríamos por conduzir a pesquisa e não

teríamos resultados que efetivamente desvelassem a realidade a partir do ponto de vista do participante.

Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações. Este comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e inferioridade frente ao saber que se busca entender. (CRUZ NETO, 1994, p.55-56).

As orientações foram fundamentais para que aprendêssemos na prática como fazer para que tivéssemos um roteiro amplo, com indagações que permitissem ao nosso interlocutor realmente refletir, sem que com isso ele nos dissesse somente o que queríamos ouvir.

Depois de reconstruir boa parte do roteiro, chegamos a um impasse na finalização deste. Como saber se ele funcionaria efetivamente na prática de forma que pudéssemos obter dados de qualidade? Gostaríamos de saber que crenças os participantes manifestavam sobre gramática¹², língua(gem), a disciplina de linguística e o processo de ensinar, o andamento do curso bem como das disciplinas, professores e conteúdos tratados no primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras. Por esse motivo realizamos um piloto. Como nosso público-alvo, a princípio, eram turmas dos primeiro e segundo ano do Curso de Letras, optamos por fazer o piloto com uma aluna de segundo ano, de uma turma em que não realizávamos observações.

Para a realização da pesquisa, reservamos uma sala silenciosa e marcamos um horário que ficasse melhor para a nossa participante. A realização do piloto auxiliou a reconstrução do roteiro de entrevista, tanto em termos de como organizaríamos a sequência dos questionamentos propostos, quanto no modo como faríamos as perguntas. Percebemos que por mais cuidado que tivéssemos tomado, ainda assim alguns tópicos haviam ficado muito diretos, não dando margem a um desenvolvimento mais amplo que desse ao entrevistado maior liberdade de manifestar o que pensava sobre as temáticas.

¹² No momento da entrevista somente usávamos a palavra gramática, com o intuito justamente de perceber qual delas o aluno abordaria, visto que não existe somente a gramática normativa, mas também a descritiva, prescritiva, comparativa, funcionalista etc.

No decorrer da entrevista piloto, percebemos o quão importante era falar menos e permitir que a participante falasse mais. E conseguimos isso utilizando a estratégia de fazer apenas alguns movimentos corporais que sinalizavam que acompanhávamos sua fala. Este estágio foi de grande importância para a sequência do restante do trabalho, visto que foi por meio dele que pudemos realizar as demais adequações do roteiro de entrevista, de modo que pudéssemos ter maior sucesso na etapa seguinte.

Após os ajustes, iniciamos o agendamento das entrevistas. Não tivemos dificuldades com as duas primeiras turmas, que acompanhávamos há mais tempo. Já em relação ao grupo que observamos por menos tempo, devido aos ajustes e afinamento do projeto, o processo foi mais cauteloso, visto que não conhecíamos muito bem os alunos e muito menos eles a nós. Neste momento, percebemos o quanto as observações e, principalmente, o convívio com o meio são relevantes para o desenrolar do processo. No entanto, mesmo não tendo permanecido muito tempo com este grupo, conseguimos agendar as entrevistas e elas se realizaram de forma bastante satisfatória. Vale ressaltar que no trabalho com esta turma a ajuda da professora responsável pela disciplina de Língua e Texto (LT) foi fundamental na seleção dos participantes de acordo com os critérios estabelecidos na seção 5.1.

As entrevistas ocorreram, em grande parte, como proposto anteriormente, em salas previamente reservadas, salvo uma exceção. Nesta, especificamente, não pudemos dispor de um local totalmente silencioso, e acabamos realizando-a em um Laboratório da instituição, em que a circulação de pessoas é constante, mas tal evento não prejudicou a captação de áudio do gravador que é de excelente qualidade.

4.2.2 A observação

Uma segunda técnica que utilizamos foi a da observação. Esta também foi importante na realização da pesquisa, pois nos possibilitou coletar dados que poderiam ter passado despercebidos na utilização de outros métodos, tais como entrevista, questionários, gravações etc. No entanto “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um

planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

De acordo com Patton (1980 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26), “o observador [...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações.”

Do ponto de vista prático, antes de iniciar as observações entramos em contato com os professores responsáveis pelas disciplinas de **Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto**.

Depois desse contato, definimos em que turmas realizaríamos as observações, pautados em Sadalla (1998). A autora relata alguns obstáculos que enfrentou durante a realização de sua pesquisa. Tais dificuldades se deram quando esta começou a realizar a seleção dos participantes da pesquisa e muitos destes se recusaram a participar, ao tomarem conhecimento de quais eram as técnicas que seriam utilizadas na coleta de dados. Por essa razão, um de nossos critérios de seleção é o de que o professor responsável pela disciplina aceitasse nossa presença durante as aulas, após tomar conhecimento dos nossos objetivos e métodos, posto que esta, em geral, é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores.

Após esse primeiro contato, levamos a esses professores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), de modo que estes tivessem ciência do que tratava a pesquisa, antes mesmo de levar o TCLE aos alunos da turma, mais uma vez dando a oportunidade aos professores de permitir a nossa entrada em sala de aula ou não. Todos assinaram o TCLE e, após a assinatura, devidamente autorizados, entramos em contato com a turma.

Acompanhados pelo professor de cada disciplina, pedimos permissão para que pudséssemos utilizar alguns minutos da aula para, junto com os alunos, ler o TCLE, e tirar suas dúvidas, de modo a garantir que todos estivessem cientes dos procedimentos que seriam realizados. Isto feito, iniciamos as observações, que ocorriam uma vez ou duas vezes por semana, de acordo com a carga horária da disciplina. Para a realização destas, levávamos os materiais necessários para a realização de uma coleta o mais eficiente possível. Os instrumentos utilizados para fazer o registro dos dados da pesquisa a partir das observações foram o diário de

campo (escrito diretamente no computador) e um gravador para a captação do áudio das aulas. No diário, descrevíamos as ações e reações dos alunos durante as discussões realizadas em aula, em detalhes, a partir de nossa perspectiva.

O interesse ao realizar essas observações também se deu devido à possibilidade de poder acompanhar as aulas, os conteúdos trabalhados nestas e, principalmente, registrar a participação destes alunos durante as aulas, pois é nesses momentos que os alunos têm a oportunidade de expor concepções, dúvidas, enfim, suas crenças em relação aos conteúdos discutidos.

Lüdke (1986) afirma que, apesar das vantagens observadas no método de observação, este também sofre uma série de críticas, dentre elas a de que a presença do observador pode influenciar o ambiente, pois os “observados” podem se sentir desconfortáveis com a presença de alguém estranho ao grupo. Também se cogita a possibilidade de o observador fazer, durante o período observado, interpretações pessoais a respeito do que é observado e, por fim, que o observador distorça, de algum modo, o que é observado, fazendo, por exemplo, uma “representação parcial da realidade.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27). Daí a importância de se planejar cuidadosamente o processo de observação.

Por fim, não há consenso sobre o tempo que se deve dispender na observação. A permanência curta no campo de observação pode levar a uma conclusão precipitada, porém nada garante que um longo período em campo signifique sucesso; o que irá garantir sucesso é a experiência como pesquisador/observador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30).

As observações transcorreram sem maiores surpresas nas disciplinas de IEL e LT. No entanto, obviamente os alunos sentiram no início a presença de alguém estranho ao meio. Porém o que mais nos chamou a atenção foi a reação dos professores. Sadalla (1998) relata a resistência dos professores antes mesmo da realização da pesquisa quando tinha de explicar aos professores como se daria o processo. No caso da realização da presente pesquisa, os professores se mostravam incomodados após o início das gravações. Uma delas chegava a comentar que só ao ver o gravador já “gaguejava”.

Quanto aos alunos, estes nos receberam muito bem, e até brincavam quando nos viam gravando, aparentemente sem pensar muito se estavam sendo observados ou não.

Assim, os registros de campo nos auxiliaram não somente como forma de anotar o que a gravação impossibilitava, mas também para que pudéssemos voltar e refletir sobre o que havia se passado durante as aulas, coisas que no calor do momento não conseguíamos anotar.

Durante as observações ambas as professoras nos deram a oportunidade de poder participar das aulas e conseqüentemente das discussões, o que facilitou a interação com os alunos, que nos viam não somente como uma pesquisadora que estava ali para coletar dados, mas também para aprender com eles. Sempre que podíamos, fazíamos questão de deixar claro que, assim como eles, estávamos ali para aprender, e que o aprendizado é eterno, uma vez que sempre estamos nos reconstruindo.

4.2.3 O diário de campo

Como terceiro instrumento, utilizamos o diário, que é, de acordo com Isabel Borges (2010, p. 48), “uma maneira de o professor narrar os acontecimentos ocorridos em sala de aula. Em seguida, retomam-se os relatos a fim de se fazer uma reflexão sobre a postura teórica e pedagógica do professor, configurada durante as aulas ministradas”. Este método nos propiciou refletir sobre o ocorrido, proporcionando maior aproveitamento. Registrávamos tanto a fala do participante, que muitas vezes traduz suas crenças e atitudes, quanto pequenos gestos, como um arquear de sobrancelha, o bocejar, e até mesmo o retirar-se do ambiente no qual se encontrava.

Os diários foram elaborados tanto dentro quanto fora de sala de aula e neles registrávamos as percepções que não poderiam ser captadas por meio das gravações. Estas eram construídas, como afirma Aparecido Silva (2005), a partir de notas mentais.

4.2.4 A análise documental

A análise documental teve como objeto documentos arquivados nos seguintes locais: Arquivo permanente da UEPG (situado no Campus de Uvaranas) e Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA), situado no Campus Central.

Por meio deles tivemos acesso a dados que nos auxiliaram na recuperação da história da instituição e do curso, que foi apresentada anteriormente.

Quase todos os relatórios relativos aos 61 anos de existência da instituição, entre a Faculdade de Filosofia e a atual UEPG se encontravam arquivados, parte no Arquivo Permanente e outra, no SECIHLA. Passamos cerca de duas semanas fazendo as análises dos relatórios, um a um, para tornar possível a construção de um histórico institucional do curso, bem como das disciplinas e do processo de construção da grade curricular.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fizeram parte da pesquisa não só alunos da graduação do Curso de Licenciatura em Letras – participantes diretos do trabalho –, mas também professores formadores, coordenadores, e todo grupo que dialogou conosco ao longo do processo da construção deste texto.

Neste momento apresentaremos os alunos que acompanhamos durante a realização da pesquisa (nas observações e entrevistas) aos quais foi dada oportunidade para que pudessem se expressar, de modo que o Curso de Licenciatura em Letras da UEPG passasse a ter voz e rosto.

O grupo era composto por 15 indivíduos, dos quais sete eram homens e oito, mulheres, com idade entre 17 a 40 anos de idade, todos alunos do primeiro ano do curso de Letras. Dos sete homens, um estava cursando sua segunda graduação, dois já haviam iniciado um curso de graduação, mas não deram continuidade a ele, e outros quatro estão cursando ensino superior pela primeira vez. Entre as mulheres, apenas uma já havia iniciado outro curso de graduação, outra já tinha cursado magistério e as outras seis eram fazendo um curso superior pela primeira vez.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Alunos que mantivessem maior frequência às aulas;
- Alunos que participassem das discussões em sala de aula;
- Alunos que estivessem dispostos a participar da entrevista.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa cursavam Letras tanto no período noturno, quanto no vespertino, e se dividiam entre as habilitações em português/espanhol, português/inglês e português/francês.

QUADRO 9 – Participantes da pesquisa

Participante (pseudônimo)	Idade	Sexo	Habilitação	Turno do curso	É o primeiro curso superior que faz?	Se não, que outro curso fez?
1. Valquíria	31	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing.	Vespertino	Sim	
2. Vitória	36	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing.	Vespertino	Sim	
3. Cecília	18	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing.	Vespertino	Sim	
4. Clara	18	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing.	Vespertino	Sim	
5. Henrique	18	Masculino	Lic. Let. Port. / Ing.	Vespertino	Sim	
6. Pedro	22	Masculino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
7. Alice	19	Masculino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
8. Patrícia	27	Feminino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Não	Logística
9. Clarice	19	Feminino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
10. Júlia	19	Feminino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
11. Rodrigo	21	Masculino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
12. Marília	19	Feminino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
13. Norton	20	Masculino	Lic. Let. Port. / Esp.	Noturno	Sim	
14. Ricardo	34	Masculino	Lic. Let. Port. / Fran.	Noturno	Sim	
15. José	28	Masculino	Lic. Let. Port. / Ing	Noturno	Não	Química
16. Camila	22	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing	Noturno	Sim	
17. Antônio	40	Masculino	Lic. Let. Port. / Ing	Noturno	Não	Direito
18. Raquel	18	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing	Noturno	Sim	
19. Suzy	18	Feminino	Lic. Let. Port. / Ing	Noturno	Não	Magistério/ Normal Superior

Fonte: Elaboração nossa.

A escolha da utilização de pseudônimos se deu por duas razões: a primeira delas diz respeito à necessidade de preservar as identidades dos professores em formação; segundo porque os próprios participantes, quando questionados a respeito, afirmaram preferir pseudônimos a siglas ou números, pois estes os “coisificavam”.

Conviver com esse grupo específico permitiu que compreendêssemos melhor o papel do curso de letras na (des/re)construção das identidades do professor em formação e da relação que estas estabelecem com as crenças que os professores manifestaram, já que muito do que nos tornamos tem a ver com aquilo em que acreditamos.

4.4 METODOLOGIA: “ERROS” E “ACERTOS” NA PRÁTICA

Quando planejamos uma pesquisa, não deveríamos ser ingênuos a ponto de acreditar que tudo o que está proposto em teoria irá funcionar na prática. Mas esse processo de organização de pesquisa se torna de extrema importância para que ao menos tenhamos parâmetros e, conseqüentemente, uma base para nos apoiarmos nesse longo processo de aprendizagem, com o qual poderemos contribuir, mostrando o que deu certo ou não, neste campo de pesquisa, sendo este útil para próximos estudos que se aproximem deste.

Ao iniciar a prática daquilo que antes havia sido posto apenas no papel, percebemos que lidar com seres humanos é algo muito mais delicado do que se apresenta.

Podemos dizer que começamos esta caminhada ainda no processo de escrita do projeto, que devia atender aos requisitos exigidos pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da instituição à qual estou vinculada.

Na seqüência, começamos a segunda fase, na qual cabia o contato com os professores das disciplinas de IEL e LT. Em relação à primeira, não enfrentamos grandes obstáculos visto que a professora regente das turmas é também orientadora deste trabalho.

Já na disciplina de LT, conhecíamos a professora responsável pela disciplina e então a procuramos para saber sobre a possibilidade de poder realizar a pesquisa em uma de suas turmas. Explicamos como seria e ela disse que não teríamos problemas, e que poderíamos começar quando achássemos conveniente. Foi então que explicamos que só iniciariamos as observações e coleta de dados a partir da autorização, por meio da assinatura do TCLE por ela e pelos alunos.

Enfim, levamos o documento para a sala de aula, entregamos aos alunos, pedimos que lessem com calma, explicamos como funcionaria, qual seria o nosso papel em sala de aula, explicamos sobre a possibilidade de alguém não participar da pesquisa, visto que eles, em hipótese alguma, seriam obrigados a participar, podendo a qualquer momento se retirar do grupo de participantes. Respondemos a algumas dúvidas tanto dos alunos quanto das professoras e nenhum deles se negou a participar.

Após a assinatura dos termos, iniciamos as observações e as gravações das aulas em áudio, e a confecção dos nossos diários de campo. Mas ao mesmo tempo,

ao começar na prática a coleta de dados, nos perguntamos o que estávamos procurando naquelas aulas, visto que a riqueza do que observávamos se mostrava imensa. E apesar de estar claro qual o nosso objetivo ali, muitas vezes nos víamos perdidas em meio às anotações. Algumas vezes voltávamos ao referencial metodológico em busca de respostas, nos recordávamos dos inúmeros encontros para discutir metodologia que havíamos realizado antes de iniciar a coleta de dados.

Tivemos o privilégio de participar das aulas de duas professoras que, em sua prática, apesar de diferentes, prezavam pela participação dos alunos, o que, por outro lado, nos trazia uma infinidade de informações.

As dificuldades das observações, enfim, estavam em como pôr no papel as percepções de tudo aquilo que estávamos presenciando. Acabamos no início tentando anotar tudo e sempre tínhamos pelo menos dois arquivos para anotações abertos, um relativo às observações e outro em que íamos anotando as ideias para o roteiro de entrevista.

Apresentados os fundamentos metodológicos do trabalho, a seguir, apresentaremos a discussão sobre os dados levantados nessa pesquisa. Essa discussão vai ao encontro dos objetivos que nos propomos no início desse texto.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A discussão que apresentaremos a seguir está dividida em nove seções, que dizem respeito às categorias de análise levantadas a partir dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas junto aos participantes da pesquisa.

As temáticas de discussão ou categorias de análise são as seguintes:

- Crenças sobre o Curso de Letras
- Crenças sobre o (papel do) professor
- Crenças sobre os critérios nos quais nos baseamos para escolher se queremos ser professor
- Crenças sobre o (papel do) aluno
- Crenças sobre as disciplinas do curso (o currículo) e interdisciplinaridade
- Crenças sobre a “vocação” para a profissão de professor
- Crenças sobre língua(gem), gramática e a contribuição das disciplinas de LT e IEL

Ressaltamos a dificuldade (relatada na maior parte dos estudos sobre crenças) que tivemos de enfrentar para fazer o levantamento das crenças e, especialmente, dividi-las em categorias de análise, visto que tanto crenças quanto categorias se encontram emaranhadas e, muitas vezes, se aproximam fortemente, de modo que alguns excertos de entrevistas poderão se repetir em alguns tópicos.

5.1 CRENÇAS SOBRE O CURSO DE LETRAS

Segundo Abrahão (2004, p. 132), foi-se o tempo em que o professor era considerado uma tábula rasa, “que pode simplesmente ser treinado para atingir comportamentos desejados”. Desse modo, ouvir a voz desses professores em formação nos possibilita refletir sobre o que está a se passar dentro dos muros da universidade. Nosso objetivo em relação a esta temática, bem como em relação às outras levantas, é verificar quais as percepções que esses alunos têm a respeito do Curso de Letras em geral.

Começemos pela crença evidenciada pela voz de uma das participantes de nossa pesquisa, a qual mostra o que esta pensava a respeito do curso de Letras. O

discurso de Alice fala por si, manifesta não só a crença acerca do curso, mas também acerca do modo como vê o professor formado em Letras, que posteriormente passa a vivenciar uma nova realidade.

Então, que nem eu falei pra você, é uma coisa assim que eu não imaginava que fosse assim, que estudasse tão profundamente o que é língua, como que surge a língua, porque a gente analisa mesmo a língua assim a fundo, né, **nunca que eu pensei que fosse assim**, quando a gente vê um professor de português na sala de aula a gente **nunca imagina que ele estudou isso que a gente estudou aqui dentro**. A gente imagina, a professora vai pra sala de aula com gramática, literatura¹³, mas não estudando a língua, sabe, a língua como a gente estuda em Linguística. (Alice, grifo nosso).

Podemos observar por meio do excerto acima que Alice trouxe consigo algumas crenças que dizem respeito ao que ela pensava que estudaria no Curso de Letras, crenças essas que foram revistas após a entrada no Curso.

Alice ainda possui uma séria de outras crenças, como a de esperar estudar apenas gramática no Curso de Letras, crença essa construída provavelmente durante sua experiência como aluna de Língua Portuguesa na educação básica. Essa crença, compartilhada com muitos colegas, parece ter sido também reestruturada. Ao iniciar sua formação, Alice percebe que o que se vê na realidade vai além daquilo que imaginava.

Como dissemos, assim como Alice, outros participantes apresentam tais crenças. Ricardo ratifica as palavras de Alice e Cecília afirma que, para ela, o Curso de Letras era visto como um lugar no qual só se via *teoria e gramática*, mas que posteriormente passou a ser visto como algo bem mais amplo, que ela não consegue explicar por meio de palavras, o que a leva a utilizar o termo “coisaradas”, para referir-se aos conteúdos discutidos no curso. Cecília ainda afirma que pensava que o curso era *bom* e por isso chamava sua atenção.

Sinceridade, **eu achei que ia encontrar muita gramática**, sinceridade eu pensei que eu ia aprender o que era gramática, literalmente as gramáticas. (Ricardo, grifo nosso).

Eu tô desenvolvendo muito assim, **eu achei que quando eu entrasse aqui eu ia ficar muito presa a... naquilo muito teórico, aquela coisa assim muito gramática** e eu acabei descobrindo que não, que a gente tá tipo abrindo bem assim a ...desde sobre variação linguística, essas *coisaradas* assim, tipo, que tá me chamando muito a atenção, Eu tô gostando, então

¹³ Quando se referem à Literatura no sentido de disciplina, na verdade se referem à disciplina de Teoria Literária, a única da área oferecida no primeiro ano do curso.

por isso que eu acho assim que o curso é bom, tô gostando. (Cecília, grifo nosso).

As crenças de outra participante, Clara, também sofreram tais modificações, uma vez que ela visivelmente vive um conflito entre o que pensava sobre o curso em relação ao seu caráter teórico e prático. Se antes permeava seu imaginário a crença de que curso a colocaria em contato com a prática desde o início, até para que ela *visse se é isso mesmo [o que quer]*, agora se vê cercada por teoria e *limitada* ao contato com esta dentro da universidade, uma vez que, de acordo com ela, o curso é muito teórico pois não investe em uma relação mais próxima com a escola.

Ah, **eu achei que era mais:: assim::, realmente mais prática ao invés de teoria**, sabe? Porque agora só nas observações de Prática I que a gente teve contato com uma sala de aula, isso eu acho que é um absurdo, porque, num sei, eu acho que desde o primeiro ano você tinha que ter um contato com professores de rede pública, particular, tanto faz, pra gente saber se é isso mesmo que a gente quer. (Clara, grifo nosso).

Vale ressaltar que esta participante leciona aulas de língua inglesa há aproximadamente três anos e talvez essa busca pelo conhecimento prático dentro dos muros da universidade seja uma forma de encontrar respostas para questões enfrenta no dia a dia.

A crença de que o foco principal nos Cursos de Licenciatura em Letras é a gramática sempre permearam o imaginário dos graduandos, como já observado por Aparecido Silva (2005, p. 119):

A maioria das citações nos mostra que, os alunos de outros cursos veem o curso de Letras como um curso de gramática, fraco, sem nenhum reconhecimento, cujos alunos não são inteligentes para passarem em outros cursos mais concorridos.

Os excertos abaixo ratificam os resultados encontrados por Aparecido Silva (2005) e vão além, pois os participantes da pesquisa apontam a crença de que no curso de Letras também *se aprende literatura* como segundo foco principal em termos dos conteúdos trabalhos.

E eu achava que o Curso de Letras, era só isso, **Literatura e Gramática** [...] Eu achava era, que nem eu falei pra você, que era a gramática. (Alice).

No começo, que nem eu falei, **eu achei que eu iria mais assim pra área de gramática**, essa parte mais assim teórica, assim sabe, e não, na

verdade a gente teve essas discussões de:: tudo mais. Então, eu acho assim que a gente tá, trabalhando assim, coisas bem, bem diferentes, não era ...eu não sei dizer assim, o que que eu esperava, assim, **eu achava assim que ia ter literatura**, que a gente ia aprender assim, igual a gente aprendia no colégio. É::¹⁴no primeiro ano, não sei nos outros que...(incompreensível) tipo o barroco, essas coisas assim sabe, sabe tipo, teoria mesmo de literatura e não o que eu estou aprendendo o que são os gêneros e tudo, e sim a história da literatura. Esse que era o meu medo assim sabe, não faz muito...¹⁵(Cecília, grifo nosso).

Nota-se que mesmo os alunos acreditando que a literatura é um dos focos principais do curso, a crença de que seria um curso que abordaria essencialmente gramática é bastante forte, a ponto de a função do ensino de literatura parecer estar ligada também ao ensino de gramática.

Sinceridade, **eu achei que ia encontrar muita gramática**, sinceridade eu **pensei que eu ia aprender o que era gramática, literalmente as gramáticas, sabia que ia ter um pouco de literatura, mas mais focando na gramática** e eu vi que aqui não...a gente não aprende isso, totalmente diferente, a gente aprende outra visão que se tem, e quem vai ensinar gramática e você lá na sala de aula, é você. Então aqui a gente não tem esse preparo (incompreensível) a gente vai ter só bem rápido a pincelada, né, mas o educar mesmo vai ser em sala de aula. Isso que eu percebi. (José, grifo nosso).

Além da crença de que o Curso de Letras se resume ao ensino de gramática e Literatura (em função do ensino de gramática), pudemos observar ainda outras crenças que permeiam o imaginário destes futuros professores. Dentre elas está a crença de que teriam uma formação mais voltada para a prática do que para a teoria, pois consideram aquela muito importante em um curso de formação de professores.

Olhe, eu pensei, a gente vai sair formado pra futuro professor, né, então...eu vim com essa intenção de um curso de licenciatura, né, acho que ainda a gente **não teve muito o negócio de prática**, didática, sei lá como seria o nome assim, como trabalhar com um aluno assim. Eu achei que a gente já ia ter desde o primeiro ano isso, sabe. Também pensei que ia ter um pouco mais de gramática assim também, sabe, eu acho que a gente tá bem focado em teorias, essas coisas, a gente pouco estuda a gramática assim, sabe, eu acho. Não sei se vai ter nos outros anos, mas eu acho que falta um pouco disso, que eu acho que pra gente ensinar, as vezes tem que tá bem preciso, né, tem que tá...ter aprendido bem assim. (Raquel, grifo nosso).

Ah, eu achei que era mais:: assim::, realmente mais **prática** ao invés de teoria, sabe? Porque agora só nas observações de Prática I que a gente teve contato com uma sala de aula, **isso eu acho que é um absurdo**,

¹⁴ O símbolo ::: significa que o participante fez uma pausa longa.

¹⁵ O símbolo ... significa que o entrevistado não finalizou o período ou o vocábulo o qual iniciou.

porque, num sei, eu acho que desde o primeiro ano você tinha que ter um contato com professores de rede pública, particular, tanto faz, pra gente saber se é isso mesmo que a gente quer. (Clara, grifo nosso).

Por outro lado, Suzy afirmou que alimentava e ainda alimenta a crença de que encontraria, além de gramática, muita leitura.

Eu já **esperava muita leitura**, então **eu ainda espero muita leitura literária**, que é uma área que até eu não... eu gosto de ler livros assim, mas literatura brasileira não é o meu forte, mas:: é:: tem a, como eu tenho amigos aqui eles já vinham falando, e antes de eu entrar eu falei com a minha amiga do segundo ano, antes era do primeiro, eu perguntei pra ela assim “Ah, eu não vou entrar em Letras, **tem muita, é pura gramática**, daí como é que eu vou fazer?”. Ela falou “Não!” (Suzy, grifo nosso).

A crença de que o Curso de Letras é um lugar no qual a leitura e o ensino de gramática prevalecem é muito forte, em muitos casos não sendo reconstruída durante o período passado na graduação, talvez porque a dinâmica do curso a confirme.

Nos trechos a seguir, constatamos outra crença muito frequente nas falas de nossos participantes. Nelas são retratadas a crença, anterior à entrada na graduação, de um Curso de Letras que tem como foco principal o ensino exclusivamente de gramática nos moldes do Ensino Médio:

Porque eu tinha uma, até então eu tinha uma, uma visão do curso, né, a minha visão era a mesma visão que passa no EM, que é gramática, português e gramática, língua portuguesa e gramática. (José).

Olha eu tô gostando muito, até quando eu comecei Letras, é diferente do que a gente entra imaginando, entra imaginando que vai encontrar gramática e tudo o que a gente viu na escola todos esses anos e quando entra aqui e vê, tem essa nova concepção de letramento, nova concepção de ensino, de texto, é:: então pra mim assim foi uma surpresa. (Valquíria).

O que nos chama a atenção na fala de José é que este não concebia um Curso de Letras em que se discutisse algo além do que ele aprendeu no Ensino Médio. Já Valquíria adverte que tinha a mesma crença que, no entanto, parece ter sido reestruturada, pois agora considera que o curso *vai além da gramática*, promovendo também o trabalho com letramento, *uma nova concepção de ensino*.

Ainda pensando sobre o Curso de Letras como algo relacionado ao ensino-aprendizagem de gramática, Rodrigo mostra que tal crença acerca do estudo de língua(gem) nos cursos de formação de professores foi visivelmente repensada.

[...] muitas vezes o que a gente vê, o que a gente presencia nas salas de aula não é o ideal, que seja né, a forma de ensinar língua, né, a forma de lecionar, é de, a ques...a forma de trabalhar com LM, né, você ver que **o estudo de língua não se baseia só em gramática normativa**, né, vai muito mais além do que isso, né, é:: as três dimensões lá, a escrita, leitura e oralidade, Nossa Senhora, o tripé, né, do ensino de língua, né, isso daí, sabe vem me encantando muito, sabe (Rodrigo, grifo nosso).

Rodrigo menciona que antes acreditava que o estudo de língua tinha como foco a gramática normativa, mas após iniciar o Curso de Letras já demonstra que a crença foi reconstruída, deixando claro em sua fala que ser professor é ensinar também leitura, escrita.

Tal resultado ratifica a pesquisa de Sousa Borges (2008), que também encontra entre os participantes de sua pesquisa a forte crença de que no curso de Licenciatura em Letras os alunos terão uma formação voltada quase exclusivamente para o ensino da GN. Isso pode ser considerado reflexo das experiências desses professores em formação como alunos de língua portuguesa na educação básica, ensino esse baseado quase exclusivamente em análises de frases, classificações de palavras, memorizações de tempos verbais e de prefixos e sufixos de origem grega e latina de palavras etc. (PERINI, 1989).

Vale lembrar que em nenhum momento mencionamos a que concepção de gramática estávamos nos referindo, até com o objetivo de observar o que seria mencionado a esse respeito. No entanto, todos imediatamente associavam gramática à perspectiva normativa, a que geralmente é “ensinada-apreendida” na escola.

Encontramos entre as falas dos alunos também aquelas que manifestavam a crença de que o Curso de Letras era diferente, *mais difícil*, do que realmente consideravam, antes de iniciarem as aulas, como é o caso de Vitória:

Na verdade **eu pensava que era mais difícil**, sabe? Pelo que o pessoal falava assim, eu entrei com medo assim, nos primeiros dias eu entrei bem assustada, eu acho que é mais acessível assim do que eu pensava que fosse. (Grifo nosso).

O que se sobressai na fala de Vitória é a crença de que o Curso de Letras seria um Curso difícil, crença que se mostra repensada, a partir do momento em que considera que o curso é mais acessível do que imaginava.

Os últimos excertos de que trataremos a seguir dizem respeito a como o curso de Letras é visto no geral, dentro e fora da universidade.

Os professores assim, eles, a gente nota, eles preparam a aula, se dedicam, aqui na maioria dos nossos professores são doutores, então, um nível ali já cresce bastante [...]. (Raquel).

Olha, eu vou ser bem sincera, assim, eu fiz Logística, né, dois anos o subsequente, sequencial – desculpa- e: **eu fiz assim:: Letras porque::você sabe aquela coisa “Resolvi fazer vestibular?”, foi isso, nunca tinha feito vestibular na minha vida, primeira vez, daí pensei “Ah, vou fazer, vou tentar.”** Mas fiz, mas pensando em ir embora, que eu fui pra Paranaguá, né, e **não esperava passar, de jeito nenhum**, daí quando eu tava lá, já tava trabalhando até na área que eu tinha me formado, daí resolvi entrar na internet e vi que tava lá o meu nome e como tinha uns outros problemas de família assim, resolvi voltar, por isso assim que eu tô no curso, entrei, né, na verdade. [...]. (Patrícia, grifo nosso).

As minhas amigas que falam que eu tô me tornando um deles [*alguém que cursa Letras*], de tanto que eu falava que, nossa, era horrível, não sei o que...eu tô me tornando. **Fala uma coisa errada, é até chato, mas fala uma coisa errada, eu “Não é assim gente, é desse jeito, não fale assim”**. Eu tenho uma coisa quando falam *pra mim fazer*, aí que me dá uma dor no coração e eu falo **“Gente, não é pra mim fazer, mim não faz, sou eu, mim é tribo de índio, mim não faz nada.”** É sempre, desde o magistério eu trago isso, porque a minha mãe sempre falava pra mim “Mim não faz nada, mim é índio!” E elas ficam meio assim “Viu, de tanto que você falava deles, agora você é um deles também.” Mas é difícil evitar, igual a professora fala, ela lê, igual agora eu leio um texto, **alguma coisa, jornal, já vou procurando erro, sabe, é muito automático, é muito automático**, enfim, é tão divertido, eu tô adorando. (Suzy, grifo nosso).

Verificamos na fala de Raquel a importância dada ao fator do aperfeiçoamento profissional, quando se associa competência profissional a titulação, especialmente a de doutorado. No entanto, umas das professoras mais elogiadas por Raquel tem titulação de mestre (talvez ela nem tenha conhecimento disso), o que demonstra que nem sempre essa expectativa acerca da titulação tem fundamento, ou seja, ter titulação de doutor a princípio não garante que o professor seja mais competente que os demais, especialmente os que têm titulação inferior.

Já em relação ao que disse Raquel, aparece a insinuação de que o Curso de Letras é visto como um curso *fácil de entrar*, menos exigente, pois é menos concorrido no vestibular; além disso, para Suzy é um curso que forma pessoas preconceituosas que, dentre outras incumbências, assumirão a função de *corrigir [a fala] outras pessoas*.

5.2 CRENÇAS SOBRE O (PAPEL DO) PROFESSOR

O professor é, muitas vezes, visto como exemplo para a vida de um aluno. Todos tivemos, em algum momento, um(a) professor(a) que admiramos e no ensino superior não é diferente. A responsabilidade que está por trás cada fala, cada gesto ou ato de um professor(a) é imensurável, uma vez que serve de modelo a ser seguido ou não. Os trechos das entrevistas de Cecília, Raquel e José ilustram bem a importância desse profissional na formação do professor em formação.

Eu gosto de perceber muito como que o professor trabalha, sabe eu reparo muito assim, o que eu gosto num professor, o que eu não gosto, o jeito que ele trabalha, o que que me chama mais atenção, porque eu me vejo no lugar dele, eu não vou fazer dessa maneira, ou **eu vou seguir o exemplo desse professor**. (Cecília, grifo nosso).

“Nossa, quando eu me formar, eu quero ser uma professora igual a Sônia, assim.” Eu acho que...é:: daquelas professoras assim que “Nossa, essa professora, ela faz a diferença na na formação de um aluno, assim.” As aulas dela eu acho, Meu Deus, ela ela é daquelas pessoas que você vê assim que, ela preparou a aula dela, sabe, você vê que ela estuda, que ela busca, ela corre atrás. (Raquel, grifo nosso).

Ela nunca aconteceu dela deixar alguém sem resposta e sempre...se você perguntar pra todo mundo da sala sobre qual aula o pessoal prefere, eles escolheram LT, né, **todo mundo adora a aula dela, nossa, é fantástica mesmo**, e:: o interessante é que ela deixa você a vontade, sabe pra debater com ela, e ela não tenta impor [...] te deixam livre pra você dar tua opinião. (José, grifo nosso).

Nos trechos acima encontramos dois fatores fundamentais no que diz respeito ao papel do professor. O primeiro deles mostra que este é o exemplo do caminho a ser seguido (Cecília). Já o segundo fica evidenciado nos excertos de Raquel e José, segundo quem um bom professor é aquele que *sabe o conteúdo e se organiza de forma quase perfeita, nunca errando*.

Compreendemos, por meio dos excertos, que o(a) professor(a) influencia as escolhas do professor em formação, pois é um exemplo a ser seguido ou não. Conforme Isabel Borges (2010, p. 37), “sua formação está condicionada à prática de ensino do professor de linguística citado em vez de estar relacionada com a disciplina cursada”.

Tinha pensado que essa coisa de Licenciatura não era pra mim, daí eu conversei com uma professora e **ela falou** que eu já fazia curso de inglês,

enfim, e **seria legal eu fazer Letras**, por causa disso [*que fiz Letras*]. (Suzy, grifo nosso).

Um dia ela [*a professora do EM*] chegou pra mim e disse “Oh José, você prepare duas poesias lá que eu te inscrevi no concurso da:: Nestlé”, a nível nacional “eu te inscrevi lá, então você trate de preparar duas poesias lá pra mandar daí, eu te falo certinho o que você tem que fazer.” Daí eu perguntei pra ela porque que ela tinha me inscrito, daí ela falou assim ‘Não, é que eu percebi que você tem o dom pra coisa, você escreve bem, fala bem, tem boas ideias e tal.’ E nisso com o passar do tempo, isso foi no primeiro ano de química, e com o passar do tempo ela foi sempre destacando assim que eu escrevia bem e tal, que eu me dava bem. [...] Na minha formatura de Química ela veio falar pros meus pais, que estavam na mesa ali e tal no baile. Ela falou assim “Oh, **eu não me conformo do José não ir pra Letras, né, não seguir o caminho de Letras.**” [...] Daí passei no vestibular, passei (risos). (José, grifo nosso).

As palavras de José e Suzy vão ao encontro das de Clara que também menciona ter optado pela Licenciatura em razão dos conselhos que recebeu de uma professora que teve. Mesmo que esses professores não fossem muito admirados pelos alunos, sua opinião pesou na tomada de decisão pelos licenciando.

A sociedade em que vivemos alimenta a crença de que o papel do professor é ensinar, de forma que o aluno *absorva* o conteúdo, que é um amontoado de informações que deve ser retido, informações essas selecionadas pelo “mestre”, o professor, que é o detentor do saber e do poder em sala de aula.

Tal crença é ratificada por alguns participantes da pesquisa:

Quando eu entrar em sala de aula eu **quero que meus alunos fiquem quietos**. Eu lembro de uma professora que entrava em sala de aula e ninguém falava nada. Eu quero ser assim. Eu entro e ninguém dá um pio. (Jaqueline, Anotação de campo, grifo nosso).

Ela sabe passar bem a ideia que ela **quer passar**, que nem tem muito professor que sabe o conteúdo, mas não sabe **transmitir** pro aluno e a gente vê assim que o conhecimento que ela tem, ela consegue **passar** pra gente, né, e:: eu nunca vi, nunca teve assim, um momento de uma aula que alguém perguntou alguma coisa e ela não **soube explicar** e isso daí eu achoo importantíssimo assim, porque tem aquela velha fugidinha do professor, né, que não sabe e faz assim “Boa, vamos pesquisar isso daí!” (José, grifo nosso).

Observamos que Jaqueline e José consideram que o *bom professor* é o que ministra uma aula *tradicional*, na qual somente este fala e os alunos escutam, e ainda tem o “mestre” que tem o conhecimento para responder a todos os questionamentos de forma imediata. Alguns participantes que também apresentavam essas crenças demonstram que já as repensaram.

Ah, é quando tem aquela:: aquele:: aquela troca entre, entre os professores, né, o aluno, ele tem que, como foi falado nesse Fórum¹⁶, **o aluno, ele não tem que ter medo do professor, tem que ter respeito, aí então tem que ter essa troca, o professor, ele tá ali pra ensinar, claro, mas ele também pode aprender com o aluno**, né, então eu acho que é importante essa troca, senão fica uma coisa muito chata, só o professor falando falando, e **os alunos ali, só ouvindo só ouvindo, sem poder se mexer, sem poder participar da aula, eu acho que até fica mais fácil pro aluno aprender e a aula fica melhor, fica mais interessante**, pode ser o melhor conteúdo, mas se o professor não souber ensinar, não souber fazer os alunos participarem, eles não vão aprender nada, tudo aquilo que vai ser falado, vai ser jogado fora. (Camila, grifo nosso).

Aqui vemos que o professor que antes era tido como onipotente, atualmente é visto como aquele que abre sua aula para o diálogo, permitindo uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, de modo que a aula passar a ser mais dinâmica, já que todos podem manifestar suas opiniões.

Camila é a participante que, neste sentido, mais apresenta ponderações que vão ao encontro da conciliação entre teoria e da prática. Ao menos no discurso, ela dá mostras de que buscará ser uma profissional mais aberta ao diálogo.

Alguns outros excertos demonstram que os alunos desejam aulas mais abertas ao diálogo, que permitem a construção do conhecimento a partir de trocas de experiências.

A professora **Juliana que deixa a gente também bem à vontade, mas** é uma aula legal, que dá pra você dialogar, que dá pra você aprender, dá pra você brincar ali, ali nas nossas brincadeiras até surge bastante coisa interessante, ali nas nossas conversas ali, às vezes vai além, mas vai além com produtividade, vai. Nunca fica em vão. (Alice, grifo nosso).

De jeito nenhum, ela dá muita liberdade, e essa liberdade eu acho que acaba facilitando tudo, né, o aprendizado, e você colocar as tuas ideias, **dizer o que você pensa**, é muito bom isso. (Priscila, grifo nosso).

Nesse pequeno fragmento, podemos observar claramente o choque de crenças, evidenciado pela conjunção adversativa **mas**, que desvela que *mesmo que se dê voz ao aluno*, a aula *ainda* se mostra interessante. Começa a se desconstruir por meio da voz dos alunos a crença de que o silêncio, da parte dos alunos, é algo

¹⁶ O Fórum citado diz respeito ao evento Fórum das Licenciaturas, promovido pela UEPG e que teve como objetivo “refletir sobre a “Ética, Vida e Profissão Docente” no contexto da formação inicial de professores e contribuir com a discussão sobre formação e desenvolvimento profissional dos futuros docentes”. (Fonte: <http://www.pitangui.uepg.br/eventos/forumlicenciaturas/>)

bom, o que dá início à reconstrução identitária de um aluno/professor ativo e com voz.

Tem total abertura e por isso que eu gosto bastante daqui da academia, todos os professores, disso não posso me queixar, nenhum, qualquer dúvida que a gente tem sobre o que ela tá trabalhando ali naquele momento ou uma dúvida que a gente vai trabalhar no futuro, eles não deixam... *[supondo fala do professor]* “Não, daqui quando a gente for trabalhar eu te respondo”. Não na hora já eles esclarecem da maneira mais, que a gente possa entender e isso eu gosto muito. A hora que a gente precisa não só naquela aula naquele momento a gente tem, antes e depois se a gente precisar eles ajudam a gente, eu gosto pra caramba assim, os professores são excelentes, do curso de Letras eu gosto pra caramba, do que a gente precisar a gente pode contar com eles. (Cecília, grifo nosso).

Segundo Cecília, é uma satisfação poder participar das aulas na universidade, pois pôde experimentar algo diferente do silenciamento vivenciado por ela na Educação Básica. Ela teve de aprender a lidar com essas complexidades intra-classe, o que permitiu que ela confrontasse as crenças oriundas de suas experiências como estudante, dentre essas a crença do silêncio (Calderhead e Robson, 1991 apud PAJARES 1992), com as novas experiências, vividas na universidade.

Nesse sentido, o curso de formação parece estar tentando cumprir com o seu papel da formação de um sujeito que pode discutir suas crenças em aula, tendo a oportunidade de confrontá-las com teorias. Tal prática poderá se refletir mais tarde em suas ações como professores “[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 30).

Desse modo, percebe-se que a (des/re)construção identitária é constante e, nesse percurso, por vezes algumas crenças ao serem postas em xeque sejam reformuladas. Em alguns casos a luta entre as crenças pré-existentes e as que começam a se desenhar é difícil, já em outros as crenças anteriores à licenciatura permanecem. Passa assim a construção da identidade do professor por um processo, muitas vezes doloroso, no qual o aluno luta contra suas próprias vivências.

Os futuros professores, que aprendem a se ver como professores, se preocupam com o que antes passava despercebido por eles todos os dias. Suas novas identidades começam a ser desenhadas após a entrada no curso, talvez

devido às leituras e novas discussões realizadas dentro deste, as quais envolvem professores, colegas ou ambos.

Notamos que, em alguns casos, as crenças se reconstróem devido às relações que se estabeleceram com o novo meio aos quais esses indivíduos foram expostos (PAULA, 2010). Por outro lado, em outros elas se mantêm, visto que são mais resistentes (BASSO, 2006) ou porque não receberam estímulos suficientes para serem repensadas.

5.3 CRENÇAS SOBRE OS CRITÉRIOS NOS QUAIS NOS BASEAMOS PARA ESCOLHER SE QUEREMOS SER PROFESSOR

Levando-se em consideração a visão que a sociedade tem em relação à profissão de professor, independentemente de que licenciatura estejamos falando, entendemos que seria necessário questionar nossos participantes a respeito da escolha realizada, que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Letras. Ao abordarmos as circunstâncias que levaram os futuros professores a optar pelo Curso de Letras, diversos motivos foram apontados, alguns dos quais se assemelham aos resultados obtidos em outras pesquisas sobre de formação de professores, semelhanças essas que serão apresentadas no decorrer da análise dos dados.

Iniciaremos mostrando alguns motivos que, segundo os participantes, os levaram a optar pelo Curso de Letras em detrimento de tantos outros existentes, para, em seguida, mostrarmos algumas crenças que se modificaram desde o início da graduação no que diz respeito a essa categoria de análise.

Na verdade **eu sempre quis ser professora**, né, **eu sempre tive essa vontade**, desde pequenininha, minhas brincadeiras, tipo, era brincar de ser professora, **só que daí, eu sempre tive dificuldade de escolher assim qual matéria**, né. (Raquel, grifo nosso).

Ser professor, eu decidi desde cedo, desde o primário. A:: agora o Curso de Letras é que foi mais atual, aconteceu já no terceiro ano, na metade do ano, que eu troquei de Curso de Matemática por Letras, daí eu também fiquei em dúvida com História, daí eu consegui a vaga nos três e:: escolhi o último que foi, do segundo vestibular, saiu Letras, daí eu escolhi Letras, e também porque eu tinha:: **daí a escolha até de espanhol, por causa que eu tenho uma amiga que estuda Espanhol, tem um outro amigo que estuda Inglês**, então daí ficou mais fácil de:: digamos assim de conduzir pra Letras. (Norton, grifo nosso).

Na verdade eu sempre gostei de Letras, minha vontade quando eu era mais nova assim, uma das minhas primeiras opções foi fazer Letras, né,

porque **eu tinha afinidade, gostava, sempre as melhores matérias que eu ira era português e inglês** [...]. (Valquíria, grifo nosso).

De acordo com os trechos, observamos que a escolha pelo Curso de Letras se dá a partir dos seguintes critérios: por eliminação; porque tenho “dom” para a profissão; por sugestão de outras pessoas que faziam o curso; e porque gostava, na escola, das disciplinas associadas ao curso (português, inglês, literatura).

Apresenta-se também, além das crenças logo acima citadas, uma série de outras aparentemente reconstruídas.

A próxima participante demonstra um reposicionamento dos motivos que a levaram a escolher o curso.

Na verdade eu **escolhi fazer Letras pelo inglês**, eu gosto muito de inglês, **então eu sabia que o português não ia ter como eu correr**, tinha que ter junto, eu fiz mais pelo inglês mesmo, mas agora eu tô aprendendo a gostar mais do português, mas ainda **prefiro o inglês**. (Camila, grifo nosso).

Segundo Camila, ela escolheu o curso porque já gostava muito de Língua Inglesa, mesmo que não “morresse de amores” pela Língua Portuguesa, da qual, segundo ela, *não teria como fugir*. Esse amor seria suficiente para suportar conviver com coisas de que ela não gostasse previamente também. No entanto, sua manifestação de que está aprendendo a gostar do português parece um indício de que percebeu que é possível *aprender* a gostar de outras coisas, de que a princípio não gostava, de modo que parecem não existir apenas *amores à primeira vista* (já gostava, sempre gostei), mas também *construídos* (estou aprendendo a gostar).

Esse dado estabelece concordância com um dos resultados apresentados por Aparecido Silva (2005), que relata em seu estudo que a maioria dos alunos que participaram de sua pesquisa (alunos de Letras Português/Inglês) escolheu o Curso de Letras por causa do inglês.

Por fim, apontamos a participante Alice, que destaca que iniciou o curso *sem achar que era isso*. No entanto ela aponta que, a partir do momento em que começou a *entendê-lo*, passou a se sentir mais segura em relação a sua escolha.

No meu ponto de vista assim, eu a...**no começo do ano assim eu tava bem:: é, achando que não era isso que queria**, mas aí quando eu, que nem agora, eu me engajei em projeto, tudo, e tô entendendo mais a a , o Curso de Letras, eu não tava entendendo no começo, falar a verdade pra você, **tava bem confuso na verdade no começo** [...]. (Alice, grifo nosso).

O que queremos ressaltar no trecho retirado da entrevista de Alice é o fato de a futura professora não ter muita certeza a respeito da opção que fez, fato esse que, se não foi modificado completamente, parece ao menos ter sido repensado, a partir do momento em que Alice se engajou em projetos com os quais se envolve assiduamente, de modo que tal ação a auxiliou a entender melhor o mundo com o qual passou a conviver.

Henrique também mostra que utilizou estratégias semelhantes para escolher o curso:

Foi mais um **mata-mata**, sabe quando você não gosta de matemática, não gosta daquilo, não gosta daquilo e daí, tinha três opções e eu escolhi uma, só que daí eu tive que estudar um pouco melhor, porque não era bem assim uma decisão concreta aquele **mata-mata**, daí eu acho que alguma coisa... uma parte mais, sei lá, que tratasse da língua de uma forma mais, mais concreta, do que aquela que eu aprendi. (Henrique, grifo nosso).

Henrique deixa claro que não tinha clareza sobre o que gostaria de cursar, mas que considerava a hipótese de estudar língua se fosse em uma perspectiva diferente da “ensinada” no ensino regular.

Suzy apresenta outro ponto de vista, quando revela que foi cursar Letras por não ter conseguido passar no vestibular para outro curso, o que ratifica resultados já encontrados por Barcelos (1995) e Aparecido Silva (2005):

Então, **primeiro eu tinha tentado Pedagogia na metade do ano, eu não passei, e tinha pensado que essa coisa de Licenciatura não era pra mim**, daí eu conversei com uma professora e ela falou que eu já fazia curso de inglês, enfim, e **seria legal eu fazer Letras, por causa disso, não tanto por literatura, ou até mesmo gramática, ou o português em si**. (Suzy, grifo nosso).

Suzy ainda complementa que a escolha se deu também pelo inglês e pelo fato de já ter cursado o magistério, assim a licenciatura seria um modo de ela poder dar continuidade a formação já iniciada. Além disso, Suzy a princípio achava que, por cursar Letras, teria de trabalhar necessariamente com literatura e língua portuguesa, mesmo tendo escolhido o curso por causa do inglês. No entanto, passados alguns meses de aula, sua fala demonstra que atualmente considera que suas possibilidades de trabalho são maiores.

Há também aqueles que sempre *souberam* que essa era a profissão que queriam.

Na verdade **eu sempre quis ser professora**, né, eu sempre tive essa vontade, desde pequenininha, minhas brincadeiras, tipo, era brincar de ser professora, só que daí, eu sempre tive dificuldade de escolher assim qual matéria, né. (Raquel, grifo nosso).

Mesmo afirmando que desejava ser professora *desde sempre*, Raquel, ao final de sua fala relata que a mãe e a irmã fizeram magistério e que apesar de *sempre ter querido ser professora*, acredita que foi um pouco influenciada por elas desde pequena. Esse dado encontra eco na pesquisa de Aparecido Silva (2005, p. 117) que retrata que é comum que o licenciando seja influenciado por outros, a chamada “cultura de terceiros (pais, colegas, professores, dentre outros)”.

Além de Raquel, Valquíria também relata que sempre gostou do Curso de Letras.

Na verdade **eu sempre gostei de Letras**, minha vontade quando eu era mais nova assim, uma das minhas primeiras opções foi fazer Letras, né, porque eu tinha afinidade, gostava, sempre as melhores matérias que eu ia era português e inglês. (Valquíria, grifo nosso).

Os depoimentos acima mostram que os relatos têm um diferencial, visto que, segundo pesquisas, muitos alunos de Letras entram no Curso por não terem conseguido entrar em outro curso. Nossos dados, no entanto, demonstram que há alunos que realmente querem ser professores (de língua, de literatura) e cursar Letras, seja por influência de pessoas próximas – pais, irmãos, amigos, professores –, seja por iniciativa própria.

Outros depoimentos seguem mais ou menos na mesma direção destes, e há os que fazem referência a outras situações: alunos que faziam outros cursos, não gostaram e, então, vieram fazer letras; um aluno já havia decidido fazer Arquitetura, mas como não há o curso na cidade, optou por Letras; o que queria jornalismo, mas não podia cursá-lo porque este é integral; e, por fim, a que escolheu o curso por gostar de ensinar.

Existe também o indivíduo que entra no curso sem nunca ter pensado em ser professor, ou seja, que o escolhe aleatoriamente. Observemos as palavras de Patrícia:

Olha, eu vou ser bem sincera, assim, eu fiz Logística, né, dois anos o sequencial, e:: eu fiz assim:: Letras porque::você sabe aquela coisa “Resolvi fazer vestibular?”, foi isso, nunca tinha feito vestibular na minha vida, primeira vez, daí pensei “Ah, vou fazer, vou tentar.” Mas fiz, mas pensando em ir embora, que eu fui pra Paranaguá, né, e **não esperava passar, de jeito nenhum**, daí quando eu estava lá, já estava trabalhando até na área que eu tinha me formado, daí resolvi entrar na internet e vi que estava lá o meu nome e como tinha uns outros problemas de família assim, resolvi voltar, **por isso assim que eu estou no curso**, entrei, né, na verdade. Mas:: **dizer assim que eu tinha sonho assim de ser professora não, nunca tive, nem me imaginava como professora**, apesar que as crianças passavam por mim e dizia assim: “Você é professora?”, diz que eu tinha cara de professora, então por isso. (Patrícia, grifo nosso).

Patrícia é um típico exemplo de licenciando que entra no Curso sem saber exatamente o que o espera, sem ao menos manifestar minimamente o desejo de ser professor. Aparentemente, o *sonho* de ser professora e a crença de que lecionar seja uma vocação sua não se aproximam dela.

Assim, em geral nossos dados reafirmam os de Aparecido Silva (2005). Após fazer um levantamento sobre as justificativas de futuros professores(as) para a escolha do Curso de Letras, este conclui que:

As razões pelos quais os sujeitos-participantes escolheram o curso de Letras fazem referências a fatores pessoais (gosto pela língua inglesa, portuguesa e/ou por suas respectivas literaturas; à utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho e a vontade de ser professor) e fatores que refletem a imagem do curso perante os alunos que já ingressaram no âmbito acadêmico, ou seja, o curso de Letras é visto como um curso fácil. (APARECIDO SILVA, 2005, p. 117-118).

Dentre esses alunos, também dois outros participantes nos revelaram terem quase desistido do curso ao iniciá-lo, pois se viam perdidos em meio a esse novo mundo ao qual têm dificuldade em se adaptar. Percebemos essa dificuldade também no decorrer de algumas aulas de IEL, quando alguns deles, ao receberem a nota da primeira prova e ao fazer as correções nos exercícios avaliativos, ficavam visivelmente tristes e desmotivados, ao ponto de uma delas, Clara, chorar em uma das aulas, perdida em meio ao que ela declarava como *fracasso e ignorância* por não conseguir *escrever direito e bem*. Contudo, como a professora sempre salientava que a escrita é um processo inacabado, como o passar dos meses os alunos compreendiam a dinâmica do trabalho e passavam a dizer que “é assim mesmo”, “o curso é puxado”, “não é como na escola, em que a gente só tira nota

alta, mas não aprendia”, “a gente tem que realmente estudar para aprender” etc. (dados do diário de campo, 2011).

O período de adaptação, para alguns alunos, ao entrar no Curso de Licenciatura em Letras, é muito doloroso, pois é quando se colocam em xeque algumas crenças que há muito carregavam consigo. No caso de Clara, a crença na existência de uma escrita acabada e perfeita, inalcançável para ela, a fazia sofrer a cada momento em que era questionada sobre o assunto. Seu sofrimento se ampliava à medida que sua identidade escrita era remexida para se encaixar aos novos moldes do gênero acadêmico (NUNES BORGES, 2012).

Após algum tempo, presenciávamos avaliações (sobre si mesmos, seu desempenho nas disciplinas e nas avaliações) mais positivas dos alunos, pois estes manifestavam estar se *encaixando* a esses moldes e ao ritmo universitário. Quando, então, a professora devolvia os exercícios para serem refeitos, grande parte deles já recebia a notícia com mais tranquilidade, entendendo finalmente que isso fazia parte do processo.

Após finalizarmos as observações e entrevistas, refletindo sobre tudo o que vimos, vivemos e sentimos ao compartilhar um pouco dessas experiências em salas de aula, nas três turmas nas quais permanecemos, verificamos que apesar dessas inseguranças, a maior parte dos alunos tenta participar e viver o curso.

5.4 CRENÇAS SOBRE O (PAPEL DO) ALUNO

Falar no papel do aluno em sala de aula é pensar sobre a identidade que este constrói ao longo de sua experiência como aluno. A imagem que a maioria de nós construiu do aluno em sala de aula é a que corresponde ao sujeito que deve manter ouvidos atentos a tudo que o professor fala/ensina. É, nas palavras de Freire (1987), aquele que se deixa encher/inundar pelo conhecimento que deve ser trazido pelo professor – aquele que tem como obrigação saber o conteúdo que deve ser *transmitido* para seus alunos.

Oh, o meu papel eu acho que é **absorver a maior quantidade possível de informações** assim que eles vão passar pra pra não repas...não passar pra frente, até a gente tá...a gente aprendi isso daí, que o ideal não é a gente passar né, pra gente trocar ideias, né, com os alunos e:: eu acho que é bem

essa parte de mudança de visão mesmo, de abandonar o que:: aquela coisa.(José, grifo nosso).

Eu acho que [*o meu papel*] **guardar o quanto mais de informação** que eu puder. (Vitória, grifo nosso).

Eu participo, eu colaboro, já não tenho nem idade mais de ficar conversando, brincando em sala de aula, levo a sério, faço os meus trabalhos todos como tem que ser feito, me empenho, estudo pras avaliações. Sei lá, **tento captar o máximo a informação**, a aprendizagem no máximo que eu consigo. (Valquíria, grifo nosso).

É evidente que o bom aluno colabora, não fica conversando, brincando em sala de aula, leva a sério, faz os seus trabalhos todos como tem que ser feito, se empenho, estuda pras avaliações. Tenta captar o máximo a informação. Prevalece nas vozes apresentadas a representação do aluno mencionado por Freire (1978), aquele que se deixa encher de conteúdo, engole um amontoado de teorias milimetricamente memorizadas, que devem ser repassadas pelos professores. quanto mais este aluno permanecer em silêncio, melhor. Fica evidente de que a crença de que o professor é aquele que ensina e o aluno é quem absorve ainda é muito forte. Termos como *passar, aborvi, transmiti* evidenciam tais papéis. O professor ainda é o detentor do saber, sendo praticamente obrigado a saber tudo sobre tudo, e os professores em formação carregam essa forte crença em seu imaginário.

A dificuldade em se desconstruir essa crença de modo que o professor passe a ser visto como um mediador (SPONHOLZ, 2003) que intermedia conhecimento teórico e realidade social é importante visto que esses professores se concluírem o curso alimentando essa crença, poderão achar que devem tratar seus alunos também como recipientes a princípio vazios que precisam ser preenchidos. Continua-se assim o ciclo no qual o professor se mantém na torre de marfim (RAJAGOPALAN, 2003) e o aluno sem ter a chance de se aproximar desta.

Tais crenças observadas nas falas de José, Jaqueline e Valquíria também já foram observadas em Arruda (2008, p.50) que afirma que “ele [*o aluno*] acredita que o professor transfere parte de seu conhecimento aos alunos nas experiências de sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem o que o professor ensina, ou menos, já que o conhecimento é transferido”.

No entanto, a fala de Vitória é um sinal de que as modificações começam a acontecer.

QUADRO 10 - Crenças reestruturadas sobre o papel do aluno em sala de aula

Participante	Crenças anteriores
Vitória	A minha função como aluna. Eu acho que era guardar o quanto mais de informação que eu puder durante essa caminhada de curso pra depois eu poder passar pros alunos.

Como percebemos, antes de iniciar a graduação Vitória era acompanhado pela crença de que aprender se resumia a absorver conteúdo. Atualmente este mostra que considera importante repensá-la já que o aluno deve exercer seu papel que vai além de simplesmente absorver conteúdos.

Percebemos também alguns trechos nos quais os participantes apresentam um olhar diferente para seu próprio papel e para a dos professores.

Fica evidente que os alunos não percebem que estão constantemente construindo informações tanto com os colegas quanto com os professores, não sendo, portanto, meros receptores de conhecimento.

Deste modo não parece haver entre os alunos consciência sobre suas crenças (e a relação entre essas e suas atitudes em sala de aula), bem como não há como prever como serão ao se tornarem professoras, ao adentrar o mercado de trabalho, pois suas identidades vão se construindo inconscientemente neste caso mostrando que nem sempre o processo é consciente, visto que as identidades se manifestam de acordo com as circunstâncias. (MORAIS, 2008).

5.5 CRENÇAS SOBRE AS DISCIPLINAS DO CURSO (O CURRÍCULO) E INTERDISCIPLINARIDADE

Desde o início vislumbramos qual a contribuição das disciplinas na (des/re) construção das crenças. Esse será nosso próximo tópico, saber como as disciplinas foco dessa pesquisa contribuem neste processo de crenças que vão, vem ou que simplesmente permanecem.

Um fato relevante e que deve ser lembrado, pois ocorreu na maior parte de nossa coleta de dados é a identificação da disciplina de Prática I como disciplina que dialoga diretamente com as disciplinas de IEL e LT. Desse modo acreditamos que esta disciplina, bem como outras não diretamente relacionadas as nossas observações, é relevante para o processo de construção identitária no futuro

professor de língua(gem). Seleccionamos alguns trechos que sustentam tal afirmação.

Eu vejo que tem, todos eles tem uma ligação, **LT tem uma ligação com Linguística, tem ligação com Prática**, todos, eu não vejo nenhum que que saia fora assim.

LT, sem dúvida, Prática, que eu acho muito importante, Linguística é importante, mas já ficaria em terceiro, porque é mais o conhecimento, apesar que agora a gente tá estudando a fonética, né, também é importante, então seria o Espanhol eu acho. (Patrícia, grifo nosso).

Notamos que houve também e mais abertamente uma reconstrução no que diz respeito as crenças em relação às noções de língua(gem) e gramática, aparecendo tais crenças reconstruídas com maior frequência nas falas dos participantes.

Eu acho que, como é que eu posso falar pra você? Entender, né, a língua em si e essa diversidade da língua também, você entender como que a língua é tratada em cada parte, como que a língua é tratada, na verdade eu não sei a palavra (incompreensível) que eu falo pra você, eu tô com ela, mas não consigo te falar (+). Como que seria, que eu poderia falar pra você que não seria um preconceito da língua, **você não vê que a pessoa tá falando errado, que não existe assim um modo certo de falar uma língua, é isso né, a gente não ter preconceito na língua, que você não vê que o que a pessoa fala não é errado, que não existe um modo certo de falar na língua**, é isso né. Você não ter preconceito na língua, o que a pessoa fala não tá errado, tá certo (Alice, grifo nosso).

Eu **achava**, antes de entrar aqui, **que falar problema era errado** e nisso o curso me ajudou, porque **agora eu vejo que é só variação**. Mas que eu tenho que falar pros meus alunos que não é errado, mas que tem que saber onde usar. (Cecília, anotação de campo, grifo nosso)

Porque, assim, eu não sei, na sala de aula você, se você falar “Nóis”, não sei se hoje tá assim, né, mas quando eu estudei, se você falasse *nóis*, o professora já corrigia, né, porque isso é uma forma errada, só que **você fala conforme o lugar que você está, né, isso que a gente aprendeu**, que nem você tá numa roda de amigos e eles falam uma palavra assim diferente, não tá errado, você vai falar conforme cada situação que você se encontra, né, isso que eu vi, que a gente aprendeu coisas importantes assim, você não olha dessa forma, né, você olha sempre assim “Nossa, aquela pessoa tá falando *nóis*”, né. (Patrícia, grifo nosso).

As minhas amigas que falam que eu estou me tornando um deles [*alguém que cursa Letras*], de tanto que eu falava que, nossa, era horrível, não sei o que...eu estou me tornando. **Fala uma coisa errada, é até chato, mas fala uma coisa errada, eu “Não é assim gente, é desse jeito, não fale assim”**. Eu tenho uma coisa quando falam *pra mim fazer*, aí que me dá uma dor no coração e eu falo **“Gente, não é pra mim fazer, mim não faz, sou eu, mim é tribo de índio, mim não faz nada.”** É sempre, desde o magistério eu trago isso, porque a minha mãe sempre falava pra mim “Mim não faz nada, mim é índio!” E elas ficam meio assim “Viu, de tanto que você falava deles, agora você é um deles também.” Mas é difícil evitar, igual a professora fala, ela lê, igual agora eu leio um texto, **alguma coisa, jornal, já**

vou procurando erro, sabe, é muito automático, é muito automático, enfim, é tão divertido, eu estou adorando. (Suzy, grifo nosso).

Contatamos que neste ponto há uma convergência no que diz respeito às crenças e suas reconstruções. A fala de Suzy marca a força da crença de que todos deveriam falar de acordo com a norma culta o tempo todo, como se isso fosse possível. Contudo a norma “cultura”, considerando a questão da diferença/variação, não mais reduzindo a discussão à noção de erro que não pode em hipótese alguma ser cometido. Verifica-se também na fala de Patrícia a presença de uma reflexão que já remete ao uso da língua/norma de forma contextual “Devemos falar conforme o lugar em que estamos. Portanto, às vezes falar *nóis* é adequado”. Dessa forma percebemos uma mudança de crença, no entanto não temos meios de saber se as atitudes condirão com a crença, ou seja, se o discurso será aplicado na prática.

Suzy, que durante todo seu discurso anterior e posterior aparentemente mantém a crença de que devemos falar de acordo com a norma culta o tempo todo, no entanto durante o período em que convivemos com ela, mesmo na entrevista ela comete, assim como todos nós, desvios às regras dessa norma, tendo, portanto, uma atitude diferente da crença. A participante da pesquisa ainda acrescenta a crença de que “Quem cursa letras deve corrigir os outros”, tomando os professores em formação, entre os quais ela mesma se inclui, como caçadores de erros.

A fuga à noção de certo e errado se torna difícil, haja vista a tradição escolar dicotômica.

Eu acho que, como é que eu posso falar pra você? Entender, né, a língua em si e essa diversidade da língua também, você entender como que a língua é tratada em cada parte, como que a língua é tratada, na verdade eu não sei a palavra (incompreensível) que eu falo pra você, eu estou com ela, mas não consigo te falar. Como que seria, que eu poderia falar pra você que não seria um preconceito da língua, **você não vê que a pessoa tá falando errado, que não existe assim um modo certo de falar uma língua, é isso né, a gente não ter preconceito na língua, que você não vê que o que a pessoa fala não é errado, que não existe um modo certo de falar na língua,** é isso né. Você não ter preconceito na língua, o que a pessoa fala não tá errado, tá certo. (Alice, grifo nosso).

Como dissemos, estabelece-se uma luta contra a crença que sustenta a noção de certo e errado. No entanto, a reconstrução destas, apesar de dolorosa e difícil, se apresenta, e a disciplina de IEL tem um papel na reconstrução das crenças e readequação identitária à nova realidade, a partir do momento em que esse é

exposto a ela. Alice reflete sobre essa questão e afirma que passou a considerar que não há uma forma certa ou errada de falar, deixando transparecer o conflito entre crenças antigas e novas.

Algumas reconfigurações são atribuídas às disciplinas de IEL:

Ah, eu acho que, **como eu já dei o exemplo já, anterior, [a disciplina de IEL] é pra eu descobrir a variação linguística, a parte de... é acho que é essa parte assim**, que eu vou usar muito, não o que eu vou passar pros meus alunos, eu acho que deveria, deveria ser incluído no ensino médio pelo menos pra eles conhecerem a linguística e descobrirem que não é só a gramática, que que a gente aprende no colégio que é importante, e sim a linguística que:: é::, é muito fácil a gente pegar e dizer que o outro fala errado e a gente não aceitar (incompreensível) , **descobrir as várias formas de se usar a língua portuguesa, veja, que nem eu já citei, regiões, classe, e::etc idade.** (Cecília, grifo nosso).

Segundo Cecília, a disciplina de linguística é fundamental, visto que acrescenta-se aos estudos gramaticais, responsável pela discernimento não somente sobre a noção de certo e errado, mas também no reconhecimento da diferença linguística que permeia a sociedade. Reconstrói-se a crença em uma gramática una, que está acima de tudo e de todos e constrói-se outra considera a importância de analisar a língua(gem) pelo viés social.

Apesar de acreditar ser a Linguística é importante, Cecília afirma que é muito mais simples de se trabalhar com a gramática, pois a abordagem linguística abre a múltiplas interpretações:

Eu acho que é mais fácil entender com a gramática, é mais concreto. Já o trabalho com linguística fica mais abstrato, afinal trabalhar com linguagem é considerar todas as interpretações, o que fica muito difícil. **Trabalhar com linguística, parece que você não vê aplicação naquilo que você está fazendo.** (Cecília, grifo nosso).

Verificamos que já há, na fala da participante uma preocupação com questões do ensino em si. A nosso ver, a professora em formação pensa que essa discussão é importante, para que as noções de ensino não fiquem restritas somente à gramática em si. Desse modo, no período de aproximadamente cinco meses percebe-se uma reconfiguração discursiva de concepções e identitária.

A disciplina de IEL, LT e Prática I também são mencionadas por outra professora em formação como responsável pela reconfiguração de suas crenças:

Sim, ajudaram, mas assim, eu descobri que é bem diferente do que a gente aprende lá fora, que quando eu estava em colégio eu achava que todo mundo deveríamos falar igual, que não existia essa diferença, que sempre fala *nóis vai*, igual (incompreensível) professores deu exemplo seria errado. Então isso, **eu aprendi toda a vida que, e eu tenho esse costume de corrigir os outros, eu gosto de corrigir quando as pessoas falam errado**, que **a gente não deve fazer**, então toda a vida aprendi no colégio, no cursinho. E a gente dava muita importância pra::: é::oração subordinada, a parte gramatical mesmo, que a gente acaba... (Cecília, grifo nosso).

É evidente também no discurso de Cecília a indicação de que o ensino regular treina o aluno para aprender o certo e abolir o que fuja às regras gramaticais. Logo em seguida já se repara sua afirmação de que não se deve fazer isso.

Trataremos também sobre a percepção dos participantes da pesquisa a respeito da existência ou não existência de interdisciplinaridade entre as disciplinas do Curso de Letras. A importância em se discutir tal tema permite verificar, a partir do ponto de vista dos professores em formação, se o curso, mesmo heterogêneo, consegue fazer pontes entre os conteúdos, se as disciplinas dialogam entre si.

Iniciamos abordando os trechos a seguir, que manifestam a opinião de que há um diálogo entre algumas disciplinas, ressaltando algumas delas.

É:: LT o tempo todo é:: tem a ver com **Prática I e com Linguística também e Fundamentos e Psicologia também é bem interligado**, né, que a gente vê bastante coisa. (Júlia).

Eu acho que tem uma interdis...ah, eu não sei como seria a palavra agora, mas bastante que **a gente vê em Prática I, vê em LT e vemos também que nossa matéria de Psicologia estava praticamente igual com Fundamentos da Educação**, eu acho que então junta bastante, tem alguns alunos, não sei se você viu, “Ah a professora Lidiane falou isso”, “Ah, a professora...”, a gente pega e junta bastante assim, eu acho que a gente consegue fazer esse círculo assim. (Raquel, grifo nosso).

A professora Beatriz, Juliana, Sônia. Elas todas tem os mesmos conhecimentos assim de área e tudo, daí trabalham meio que idêntico assim, daí eu acho que faz o diálogo. (Norton, grifo nosso).

Segundo os participantes acima, há interdisciplinaridade entre as disciplinas de IEL, LT e Prática I, que chegam, inclusive, *a tratar dos mesmos conteúdos*, uma vez que os professores em formação manifestaram, nas entrevistas ou durante as aulas, que *tal conteúdo já havia sido discutido em outra disciplina* em aulas anteriores. Outras disciplinas que dialogam entre si, na opinião dos participantes, são Psicologia da Educação e Fundamentos da Educação.

Uma cena que presenciamos durante as observações retrata bem o que é colocado acima por Norton e Júlia. Em uma aula de IEL, enquanto registrávamos diagnósticos relâmpagos¹⁷ que ocorrem em sala de aula, Henrique comentou que uma determinada discussão que estavam fazendo havia sido realizada naquele mesmo dia, na disciplina de Psicologia. Fica evidente na fala do futuro professor o reconhecimento que este faz da interdisciplinaridade que percebe. A maioria dos participantes afirma explicitamente que percebe diálogo somente entre as disciplinas de Prática I e LT, no entanto é possível inferir que ela também se estabelece entre outras disciplinas, pelo menos no ponto de vista dos participantes.

Os trechos que se seguem apresentam mais alguns apontamentos acerca do tema interdisciplinaridade e mostram o que os alunos dizem a respeito do diálogo (ou não diálogo) existente entre as disciplinas:

Eu acho que tem uma interdis...ah, eu não sei como seria a palavra agora, mas bastante que a gente vê em Prática, vê em LT e **vemos também que nossa matéria de Psicologia tava praticamente igual com Fundamentos da Educação, eu acho que então junta bastante**, tem alguns alunos, não sei se você viu, “Ah a professora Lidiane falou isso”, “Ah, a professora...”, a gente pega e junta bastante assim, **eu acho que a gente consegue fazer esse círculo assim**. (Raquel, grifo nosso).

É:: LT o tempo todo é:: **tem a ver com Prática e com Linguística também e Fundamentos e Psicologia também é bem interligado**, né, que a gente vê bastante coisa. (Júlia, grifo nosso).

A professora Beatriz, Juliana, Sônia. Elas todas tem os mesmos conhecimentos assim de área e tudo, daí **trabalham meio que idêntico assim, daí eu acho que faz o diálogo**. (Norton, grifo nosso).

Notamos que as disciplinas reconhecidas como as que mais dialogam são realmente as de LT e Prática I, de acordo com Raquel; LT e Linguística (IEL). Entretanto, segundo eles, Espanhol e Literatura (Teoria Literária) são mencionadas como aquelas que não dialogam com nenhuma outra disciplina da grade curricular. O restante das disciplinas que fazem parte da carga horária não foi citado pelos participantes, ficando a interdisciplinaridade por conta dessas acima citadas. Ainda em relação à disciplina de Espanhol e Literatura Norton e Júlia afirmam que:

Na **Literatura** assim também que **não tem muita ligação com as outras** assim, na maneira que se explica (Julia, grifo nosso).

Espanhol é aquela que fica isolada de todos. (Norton).

¹⁷ Diagnósticos primários realizados pelo professor ao adentrar em sala de aula.

Em relação à disciplina de Latim, notamos uma crença que aparentemente foi desconstruída na fala de Patrícia:

Latim não **tinha** nada a ver, **não via fundamento nenhum** em Latim, **depois eu comecei a perceber que era importante** também, que a gente tem que conhecer, e se a gente não conhece também como foi o Latim, como foi a transformação da língua, não tem como você saber nada, né, porque você tem que conhecer o passado, também, pra você poder seguir em frente. (Patrícia, grifo nosso).

Ou seja, antes de entrar no Curso de Letras a participante da pesquisa não acreditava que o Latim era uma disciplina relevante para a formação do professor de língua portuguesa, no entanto, alguns meses depois de iniciar sua formação, notamos que essa crença sofreu modificações, uma vez que agora Patrícia percebe a disciplina como necessária para que ela tenha um conhecimento e formação ampla.

Já Clara, também depois de passado o mesmo período, afirma que não gosta da disciplina, mesmo achando-a de certa forma relevante. Questiona a maneira *como* esta é trabalhada no curso, sem, no entanto, sugerir de que forma o trabalho seria mais adequado ou proveitoso para sua formação.

Latim, eu acho assim que só Latim que eu não gosto, **não porque eu não ache que não tem nada a ver, concordo que tenha a ver, mas não que a gente tenha que tá aprendendo**, não aprender, você a falar Latim, pra você escrever em Latim, porque você não vai, **eu acho que a gente tem que descobrir da onde que vem a língua e não aprender a querer usar a língua.** (Clara, grifo nosso).

O depoimento de Clara é relevante, no sentido de provocar uma reflexão sobre os rumos que a disciplina tem tomado na grade curricular, afinal o que ela relata ecoa também no discurso de Rodrigo.

Latim é muito interessante ter, né, como grade curricular no Curso de Letras, só que só que não da maneira que a gente vê, que a gente estuda ele, né, eu acho que na minha concepção, que sabe eu possa tá errado, mas na minha concepção, eu penso que deveria, a gente deveria estudar mais o contexto histórico do Latim, né, que nem a professora ontem falou, né, a professora falou na palestra, a gente ver o contexto histórico do Latim, como que funciona, como que procede, como que aquela palavra se transformou nessa e tudo mais, né, é:: como, de que maneira o Latim pode, teve essa raiz, que é o Latim, pode criar as vertentes que é o que é o

italiano, que é o português, que é o espanhol, né, de que maneir...**mas não da maneira que a gente tá vendo**, né. (Rodrigo, grifo nosso).

Mais, uma vez a voz do aluno questiona a forma como a disciplina é ministrada. Fica evidente na fala dos dois alunos que talvez haja uma necessidade de se reverem alguns fatores, é necessário refletir sobre esse discurso de forma a valorizar o que esse aluno pensa, ouvir seus anseios e sugestões, afinal ele também deveria ter participação na construção do conhecimento em sala de aula, visto que este o afetará diretamente.

De forma mais específica, questionamos os futuros professores sobre quais disciplinas estavam entre as que mais admiravam e grande parte destes disse que eram as disciplinas de LT, IEL e Prática I. Clarice (1NB) afirmou que teve mais afinidade com essas disciplinas. De todas as mais cotadas, IEL, LT e Prática I são as mais citadas pelos alunos dos primeiros VA e VB, que alegaram que essas disciplinas têm os conteúdos mais interessantes. Já o grupo do primeiro NA elegeu as disciplinas de Prática I e LT, sendo está última a mais apreciada por eles:

Ah, LT, já de cara você vai ver assim, ah, vai ser interpretação, você vai ter que escrever bastante e confirmou isso porque a matéria de LT, a professora Sônia, ela consegue, é:: abrir um leque muito grande de textos pra gente ler, sabe, é:: interpretar também. Só que ela dá esse interpretar dela, ela dá uma base antes, assim, por exemplo, a gente estudou os elementos de Geraldí, estudou a unidade do texto, ela deu uma base pra gente interpretar, não é aquela interpretação só no achismo sabe, e eu acho LT, bem o que eu pensava que seria ela foi mesmo, assim, a parte de leitura e escrita LT. (Raquel).

5.6 CRENÇAS SOBRE A “VOCAÇÃO” PARA A PROFISSÃO DE PROFESSOR

Falar na profissão de professor atualmente remete a uma série de crenças que perpassam o imaginário da sociedade, as podem ser modificadas com o passar do tempo. O licenciando em Letras, como qualquer outro indivíduo, também se constrói, bem como se constroem suas crenças em função do meio em que está inserido, pois como sujeito sócio-historicamente construído não pode ser tomado como uma folha em branco. (ECKERT-HOFF, 2003). Deste modo, iniciamos a discussão sobre essa temática questionando os licenciandos sobre as crenças que a sociedade alimenta acerca do que seja ser professor. E é através das palavras de Rodrigo que descrevemos o que Buarque (2007) já havia abordado em seu texto

sobre “**A revolução na educação: escola para todos**”. Nesta obra o autor salienta as péssimas condições de trabalho com as quais o professor convive, bem como Santos (2009) que aborda a violência sofrida por esses profissionais no ambiente de trabalho.

A fala de Rodrigo vai ao encontro desse cenário, em que a não valorização do profissional da educação é vivenciada diariamente.

a sociedade **se a gente for ver, a sociedade não tem uma visão muito positiva, né, do que é ser professor**, né, só que daí depois da gente tá aqui dentro, né, a gente começa a analisar os pormenores, né, ver algumas peculiaridades, né, de um curso de Licenciatura, do ser professor, do você entender sobre língua, e você, tudo mais, né. Então hoje, hoje eu vejo que eu fiz a coisa certa [...].mas a gente vê essa, estudar essa maneira diferente de ser professor, né, que a gente vê que o ideal, né, muitas vezes o que a gente vê, o que a gente presencia nas salas de aula não é o ideal, que seja né, a forma de ensinar língua, né, a forma de lecionar, é de, a ques...a forma de trabalhar com LM, né, você ver que **o estudo de língua não se baseia só em gramática normativa**, né, vai muito mais além do que isso, né, é:: as três dimensões lá, a escrita, leitura e oralidade, Nossa Senhora, o tripé, né, do ensino de língua, né, isso daí, sabe vem me encantando muito, sabe. (Rodrigo, grifo nosso).

É possível observar na fala de Rodrigo a reconstrução de tal crença, quando este menciona que ao entrar na universidade, tal visão sobre a profissão se modificou a partir do momento em que ele passou a ver o que ele denomina “pormenores”, observando alguns conceitos e também as condições, não ideais, de trabalho a qual o professor se submete. Nota-se que já ao iniciar o curso, levando-se em consideração que Rodrigo é iniciante nesta licenciatura, já se desenha a reconstrução destas crenças do que seja *ser professor*, mostrando que Rodrigo também partilhava da crença da profissão de professor como algo não muito bem visto pela sociedade, crença esta que se reconstrói. Desenha-se também com isso uma identidade que começa a se reestruturar, de acordo com a crença que vai se modificando. O participante reflete o que Petri (2003, 78) chama de discurso da mudança, que passa a “considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade linguística socialmente prestigiada”.

5.7 CRENÇAS SOBRE LÍNGUA(GEM) GRAMÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE LT E IEL

Neste tópico, apresentaremos as crenças sobre gramática e sobre língua(gem) que o futuro professor apresentava antes de iniciar o curso e, quando for o caso, a reformulação destas depois de ter contato com a nova realidade de ensino. Mostraremos também a opinião que esse indivíduo tem da contribuição das disciplinas de IEL e LT e do Curso de Letras na sua (des/re)construção como professor em formação.

Como já mencionamos, um dos objetivos pretendidos era o de averiguar se as disciplinas de IEL e LT, na perspectiva do professor em formação, contribuíram para sua formação e buscar, em meio as suas falas, se houve reconstrução identitária, medida pelas crenças que são manifestas (in)conscientemente por meio dessas participações.

Para tanto, a essa altura das entrevistas questionamos a todos os participantes quais eram seus posicionamentos acerca de gramática antes de entrar no Curso de Letras e depois de um semestre na IES. Após terem respondido a essa pergunta, imediatamente os interrogamos sobre a contribuição das disciplinas de IEL e LT, de forma que eles pudessem falar sobre a questão. Nesse sentido, selecionamos algumas participações que nos pareceram mais ilustrativas.

QUADRO 11 - Crenças sobre gramática e a contribuição das Disciplinas de IEL e LT

Participante	Antes	Hoje	A contribuição das Disciplinas de IEL e LT
Alice	Gramática é verbo, substantivo, análise de frases, isso que a gente via na gramática [...] Estrutura.	É, na verdade a gente vê que gramática até é própria pra gente escrever um texto, né. Se a gente não souber a gramática. Na aula de, voltando na aula de LT, que a gente estava falando, que a gente vê bastante problemas de gramática, e eu tenho bastante problema de gramática, acentuação, sabe, concordância, isso é bastante (incompreensível).	Ajuda, porque que nem eu falei pra você, a gente pega os autores e a gente vai ver o que os autores falam, né, e no que isso pode ajudar a gente, e sozinho a gente não tem como, né, pegar ali a ideia do autor e relacionar com a prática de sala de aula e o estudo mesmo da gente, e entender o que o autor tá querendo falar para que o professor melhore.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos perceber na entrevista de Alice, existia a crença do que seria gramática e esta se resumia a visão de língua(gem) como estrutura e análise de frases e classificação. Tal crença parece permanecer, pois quando Alice fala sobre sua atual concepção de gramática, por meio de suas dificuldades em escrita, menciona que *tem problemas de acentuação, concordância*. Assim, a concepção de gramática que tem parece ainda ser voltada para a concepção normativa. Apesar de parecer que não há muitas mudanças, quando pergunto a Alice se ela acredita que as disciplinas de IEL e LT ajudam-na a trabalhar essas concepções, se a ajudaram a (re)construir conceitos, concepções de alguma forma, esta afirma que sim, a futura professora acredita que houve uma mudança em relação ao que pensava. No entanto, observamos que as crenças acerca de gramática se apresentam fortes e cristalizadas, de forma que atitude da entrevistada não consegue mascarar suas crenças mais profundas. (GARBUIO, 2006).

QUADRO 12 - A crença sobre gramática anterior ao Curso de Letras

Participante	Antes	A contribuição das Disciplinas de IEL e LT
Patrícia	A gramática é a coisa mais chata que existe na face da terra (risos), meu Deus do céu, você estuda, estuda, estuda e você nunca sabe, pra mim a gramática é uma coisa muito complicada, eu acho assim muito, além dela ser complicada, ela é difícil, ela é chata, ela espanta os alunos, depende do jeito que você vai colocar pros alunos, eles ficam assim pensando “Meu Deus, o que que eu tô fazendo aqui”, né? (Grifo nosso).	Sim. Acho que pela forma que as professoras estão trabalhando com a gente, né, em sala de aula, o método de ensino delas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Neste segundo caso, a entrevistada demonstra a experiência negativa que vivenciou em língua portuguesa, que a marcou profundamente, a ponto de desenvolver uma aversão ao ensino de gramática. Sua fala *a gramática é a coisa mais chata do mundo* deixa clara a crença de que esta é ensinada como um conjunto de regras sem sentido, conforme estabelece Neves (2010). Patrícia ainda afirma que não houve mudança nessa concepção após a entrada no Curso de Letras, mas ao mesmo tempo, quando a questionamos sobre as contribuições que as disciplinas trouxeram a ela em suas reflexões acerca desta concepção, ela diz que acha que estas contribuíram devido à forma como as professoras das disciplinas de IEL e LT trabalham. Não há uma clareza na fala de Patrícia no sentido de explicar que contribuição das disciplinas de IEL e LT, como se esta não soubesse

dizer de fato em que sentido as disciplinas auxiliaram esse processo. Neste caso as crenças da participante se apresentam estagnadas, sem modificações aparentes.

A crença de Patrícia ecoa na fala de Valquíria, no que diz respeito a um ensino de gramática enfadonho, repleto de regras cobrança de nomenclatura, o que vai ao encontro das observações de Neves (2010).

Chata. Era chata, era maçante, era muita regra assim, tanto que tem coisa que a gente aprendeu pra passar ali, pra conseguir passar de ano e se formar. Muitas coisas assim eu não lembro, muita coisa assim que eu realmente não lembro da, da **nomenclatura, das regras gramaticais, sabe aquele negocio de objeto direto, indireto.** (Valquíria, grifo nosso).

No entanto, quando perguntamos sobre sua crença atual acerca deste conceito, Valquíria difere de Patrícia, quando profere que:

Gramática hoje é:: é um meio né, **é um recurso pra gente conseguir** formar uma, é:: conseguir **escrever bem**, conseguir ver, é uma...**estruturar, os textos**, os nossos discursos, mas na escrita assim, e na fala. (Valquíria, grifo nosso).

Parece assim se voltar menos para a classificação e nomenclatura e mais para a produção escrita, de modo que há uma reconstrução da crença, que, pelo menos teoricamente, cai por terra e é substituída por algo mais relacionado ao uso.

Ela ainda complementa de que forma as disciplinas de IEL e LT contribuíram para essa mudança:

Da forma que eles tão, né, abordando, esclarecendo, **mudando essa visão que a gente tinha** [...] como eu falei pra você na escola era realmente só gramática, só aprendia *quilômetros* de regras ali, decorava e não tinha essa, nunca nenhum professor abordou a língua, até mesmo quando era aula de literatura, alguma coisa assim, tipo, só trazia uns livros pra gente ler, mas não, sabe que eu visse alguma importância, alguma função social nisso, então é...tá...**fez mudar bastante essa concepção, essa ideia de língua com as aulas que a gente tá tendo agora**, né. Bastante. (Valquíria, grifo nosso).

No caso de Valquíria, ela afirma que houve uma reconfiguração do conceito de gramática e, principalmente, uma grande contribuição das disciplinas que são foco deste trabalho, além da disciplina de Prática I, devido às associações que se pode fazer entre esta e as disciplinas de IEL e LT. Valquíria chega mesmo a admitir que as disciplinas *mudaram a visão que ela tinha sobre gramática*. No entanto, é preciso reconhecer que a futura professora é capaz de descrever em detalhes como eram as aulas de gramática no período em que frequentava a escola, por outro lado

ela não consegue apontar em que sentido isso se modificou nas discussões sobre gramática nas disciplinas de LT e IEL.

Cecília manifesta uma crença, frequente até, que associa aprendizado de gramática à inteligência.

Então a gramática, **eu achava assim que eu era a pessoa mais inteligente do mundo porque as minhas notas em gramática eram 95, 100**, eu sempre gostei muito muito, as pessoas diziam que eu era meio louca, **mas eu sempre gostei muito de gramática**. É::pegar assim uma questão, um monte assim de folha pra ficar resolvendo gramática, sempre gostei muito, sempre fui muito a fundo [...]. (Cecília, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que menciona seu prazer em (conseguir) resolver exercícios de gramática, reproduz o discurso de outros pares que a chamavam de *louca* por apreciar gramática, provavelmente porque nenhuma pessoa *normal* gostaria disso. Apesar de gostar de resolver exercícios de gramática, verificamos, no excerto posterior, em que ela responde ao questionamento sobre sua atual concepção de gramática, que ela parece ter assumido uma nova postura em relação à anterior.

Eu **cheguei aqui no curso e eu descobri que a gramática não é isso**, que eu era [ênfase] a pessoa mais feliz do mundo sabendo gramática, eu era, mas me achava muito importante porque eu sabia gramática. (Cecília, grifo nosso).

Fica explícita também a crença de que a pessoa que sabe gramática tem maior valor do que as outras, quando Cecília menciona que se “achava muito importante porque [...] sabia gramática”. No entanto, nesta mesma passagem se evidencia uma pequena revisão desta crença quando ela menciona que:

Agora eu descobri que não é mais, aquele que... que a gente tem que dar valor a gramática, mas a gramática num...**num é porque eu sei gramática que eu sou melhor que uma outra pessoa**. (Cecília, grifo nosso).

O que chama a atenção é a desconstrução da crença de que saber gramática está associado a um maior valor social. Pelo contrário, *saber gramática* (não fica explícito em que sentido, mas parece estar relacionado apenas à classificação e nomenclatura) não torna alguém melhor ou pior do que ninguém. A noção de valor, pelo menos na teoria, parece estar em desconstrução, o que

contribuirá para a construção da identidade de um futuro professor que avaliará essa questão junto a seus alunos de outra forma.

As disciplinas LT e IEL, de acordo com a participante, contribuíram muito para essa reconstrução.

Com certeza!! Muito muito, né? É a mesma coisa que eu faço na redação, né? Que eu escrevo 50 linhas e fazer uma outra redação com 10...não porque é 50 linhas, uma com 50 linhas, enchi de linguagem e saiu melhor do que aquela que eu escrevi com 10 e fui objetiva ...pra mim assim, foram as duas coisas assim que mais me chamou a atenção. Que eu toda vida escrevo muito, tipo eu me expressei demais, eu tento acompanhar minha fala, como eu falo bastante e tento escrever bastante e:: simplesmente eu descobri que não, que nem sempre porque eu escrevo muito mais do que meu colega o meu texto, minha redação é melhor que a dele. (Cecília, grifo nosso).

A seguir apresentamos a fala de José acerca do que era e passou a ser gramática pra ele, seguida das contribuições trazidas pelas disciplinas de IEL e LT:

QUADRO 13 - A contribuição das Disciplinas de IEL e LT na reconstrução das crenças relacionadas à gramática

Participante	Antes	Hoje	A contribuição das Disciplinas de IEL e LT
José	A gramática antes era juntar letrinha pra escrever, era só fazer isso. (Grifo nosso)	Hoje:: seria (+) é um...seria uma forma de:: você:: passar a ideia que você quer, o que você tem o que você tem a dizer você diz através da gramática, seja ela falada, seja escrita, você tá usando a gramática o tempo inteiro, né. Então você não consegue escrever sem a gramática, você não consegue falar sem gramática, se eu não tivesse usando a gramática agora eu ia:: eu ia ser mudo. A palavra não ia sair, então a gramática é a base de tudo, bem dizer, né, a gramática é a base de tudo, a fonética vai ser a base da gramática, né, e a gramática vai ser, vai fazer tudo.	Foram as duas principais, né, foram as principais. Ah, LT está me ajudando a:: a ver de uma forma diferente as, porque texto você vê o tempo inteiro , né. Os Estudos Linguísticos (+) no caso, eu já tenho um pouco mais de dificuldade em Estudos Linguísticos exatamente pela, por quantidade de aula que a gente teve, né, de matéria. (Grifo nosso).

Fonte: Elaborada pela autora.

O que nos chama a atenção na fala deste participante é a dificuldade em abordar a contribuição da disciplina de IEL, fato esse que se repete nas falas de outros alunos da turma do 1NA, tais como Suzy e Raquel. Assim como na fala de outros participantes, a noção normativa de gramática trazida por eles antes de iniciarem o curso, bem como a pouca contribuição da disciplina de IEL, devido ao modo como a disciplina foi lecionada mantém-se. De acordo com os alunos da

turma, a professora faltava bastante por motivos de saúde. Os alunos que não tiveram as aulas previstas no programa de Letras manifestaram ter maior dificuldade na desconstrução da crença de que gramática é um amontoado de normas e regras, destoando das outras turmas que tiveram as aulas regularmente, participando das discussões sobre os conceitos de língua(gem), preconceito linguístico e ensino, dentro outros assuntos.

A participante a seguir tem crenças que divergem em muitos aspectos das de outros alunos. As crenças anteriores à entrada no curso vão ao encontro de um ensino que foge ao tradicional, o que não costuma ser comum na Educação Básica, que costuma se restringir, de acordo com as próprias entrevistas, a um ensino que se limita a cobrar classificações e nomenclatura.

QUADRO 14 - Crenças anteriores e posteriores ao Curso de Letras sobre gramática

Participante	Crença anterior	Crença repensada
Júlia	Eu achava legal fazer essas coisas, fazer análise gramática.	Mas na hora de escrever aquilo não te ajuda em nada, né, porque os conceitos são muito separados da escrita, daí, né, nesse sentido eu acho que mudou bastante. Agora eu vejo que aquela análise não, assim, não que ela não contribua pra nada, né, você aprende, mas não é algo totalmente aplicável assim, uma pessoa que saiba os conceitos, que saiba fazer uma análise não sab...não significa que saiba escrever um texto bem. (Grifo nosso).

Fonte: Elaborada pela autora.

Júlia ainda tem cautela, como revela o trecho acima, em afirmar que o ensino de gramática, mesmo na perspectiva normativa, é descartável, prefere dizer que ele não é totalmente aplicável. A licencianda demonstra ter modificado sua forma de ver o ensino de língua(gem), acrescentando à antiga noção valores antes não cogitados.

Por fim, quando questionada sobre as contribuições dadas pelas disciplinas de IEL e LT, associa-as de imediato aos conteúdos trabalhados na segunda, especialmente os que dizem respeito a texto, e na primeira quando se trata de quebras conceituais.

QUADRO 15 - Crenças de Júlia acerca das mudanças ocorridas

Participante	Antes	Hoje	A contribuição das Disciplinas de IEL e LT
Júlia	Ah, gramática:: normativa, né, gramática tradicional mesmo assim, é, como é que fala, análises de frases, de "encontre os	Mudou, mudou bastante, e:: nas minhas observações assim, em sala de aula, né, em Prática I, é:: eu tive, eu fui, observei . [...] eu percebi que, assim, uma coisa que eu achava, que achava que ela, que as	Com certeza, porque:: agora que a gente tá fazendo análise dos textos, pelas tabelas de coesão, coerência e tudo mais, tipo a gente tá

	<p>pronomes no texto”, essas coisas assim, mas eu gostava, sempre gostei, oração subordinada e tal, coordenada, essas coisas assim.</p>	<p>aulas dela eram meio, assim, informação demais às vezes e que não tratava de alguma coisa certo assim, agora que eu estou com outro olhar eu vejo que ela consegue trabalhar a gramática, mas assim, sem focar na gramática, então as vezes os alunos falam que a gente não tá aprendendo nada, eu lembro que eu escutava “Ai, a gente não tá aprendendo nada”, mas ela, na verdade ela trabalha gramática, mas de um jeito muito, sabe, é:: muito mais prático, eu penso assim porque não é só aquela:: aquele trabalho:: daí como eu falei de análise de frases e tal, ela cita, as vezes, mas meio rápido assim, acho que justamente pra ...porque quando fala em gramática já assusta, né, você já quer virar as costas e sair correndo, né, então eu já, também pretendo, se eu puder, né, trabalhar assim, como ela, como eu vejo que ela trabalhava, que é você tentar adequar a gramática ao que a gente, digamos assim, no que que a gramática pode contribuir pras práticas sociais, né, não simplesmente aquela gramática que você, tá, aprende, mas você vai escrever um texto, por exemplo. (Grifo nosso).</p>	<p>analisando o lado gramatical, pontuação, ortografia e tudo, mas a gente tá vendo principalmente qual que é a progressão das ideias entre os parágrafos, o que que isso auxilia nos textos, o que que os conectivos tão ajudando, é:: em que sem...em qual ponto um conectivo tá colocando, digamos, fazendo com que o teu texto fica incoerente, mas não simplesmente pelo analisar como, analisar gramaticalmente, só por isso, né, então muito mais pelo tornar o texto algo coerente, algo completo, é:: nesse sentido, né, e:: Linguística totalmente, acho que foi a:: disciplina que mais fez quebrar assim, esses conceitos que a gente traz, que eu trouxe.</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Júlia apresenta uma série de fatores que merecem ser analisados. O primeiro diz respeito à noção de gramática trazida, que segue o mesmo padrão apresentado anteriormente, segundo o qual gramática é um amontoado de frases a serem analisadas. A entrevistada ainda aponta, quando questionada acerca de sua noção atual de gramática, vários fatores. Afirma que depois que entrou no curso sua concepção *mudou muito* e dá exemplos sobre uma professora que, já no ensino regular não ensinava língua portuguesa de uma forma tradicional, e sim gramática de forma contextualizada. No entanto, os alunos não conseguiam perceber que aprendiam gramática, queriam aulas tradicionais, pois tinham a crença de que se não aprendiam classificação e nomenclatura, não aprendiam nada. Traz-se à tona a crença comum de que um ensino de língua(gem) de qualidade é aquele que tem como foco a GN, crença esta com que a participante parece não compactuar.

A fala de Raquel vai ao encontro da de outros participantes da pesquisa quanto ao conceito que tinha sobre gramática, como algo que tinha que ser decorado:

Gramática pra mim era mais *decoreba* assim. [...] muito mais fácil você ler e tentar entender uma maneira diferente aquilo. Eu acho que é mais isso que eu... mais decorava do que entendia gramática, porque eu acho que talvez por isso tenha um pouco mais de dificuldade que eu tenha na gramática, porque, as vezes, no caso, porque eu decorei mais a gramática assim.(Raquel).

Quando perguntamos sobre sua concepção atual, Raquel afirma que não estudou muito sobre gramática na universidade, mas que pelo que leu *por fora*, ela acha que é mais uma questão interpretativa. Raquel não demonstra segurança ao dizer isso. Enfim, quando perguntamos se houve uma contribuição das disciplinas para sua formação, menciona que LT contribuiu muito, mas não diz como, e quanto à disciplina de IEL, assegura que *a Linguística pra mim não contribuiu em nada* (Raquel).

A seguir, temos o depoimento de Rodrigo que primeiramente afirma o que era gramática para ele antes de adentrar o ensino superior.

QUADRO 16 - Crenças de Rodrigo acerca das crenças reestruturadas

Participante	Crenças anteriores	Crenças reestruturadas
Rodrigo	Olha, eu acredito que, pra mim a gramática era como muitas pessoas encaram, né, o português, português, nu e cru, é:: se baseia só em gramática, quando fala assim “Português. Se traduz só em gramática, né, o conjunto de normas e regras que ensinam você a falar e você escrever. (Grifo nosso).	Não tem toda essa questão de língua, falada ou, é:: português de Portugal, português do Brasil e tudo mais.

Fonte: Elaborada pela autora.

Rodrigo não foge à crença que mais se sobressai em relação à gramática, que ela é um conjunto de normas a serem decoradas. Ainda afirma que é o que muitas pessoas pensam fora da universidade. O futuro professor afirma ainda, quando o questionamos sobre sua atual concepção de gramática, que já vinha refletindo sobre isso há alguns dias:

Com certeza!! Com certeza, inclusive eu estava analisando isso daí, esses dias, sabe, “Puxa vida, qual é a concepção que eu tinha de LP, de ensino de língua, de gramática”, né, há seis meses a seis meses atrás, quando começou as aulas e hoje, como que tá? Será que tá a mesma coisa, é:: a gente vai vendo que não, né, eu percebo em mim que é:: **mudou, muita coisa mudou**, eu vejo que esta distinção que existe entre gramática, é:: linguística, né, essa:: o que pensam os gramáticos, né, o fato de nas escolas elas trabalharem só em cima da gramática, na maioria das vezes, não levando em consideração a língua que é falada, né, é:: a língua que é falada, é nos dif...nas diferentes situações do nosso cotidiano né, que nem

na informalidade, ou numa situação mais formal, a língua que é falada na cidade, a que é falada no interior, né, é:: mudou, eu vejo que mudou, né.

Foram elas [as disciplinas de IEL e LT] que abriam caminho, né, a maneira como é trabalhado essa questão, né, como que as professoras trabalham essa questão com a gente, é:: faz a gente, é:: ir desenvolvendo uma noção do que que é, entendendo de fato o que que é, e criando essa, essa ideia de que:: a gente tem que mudar, tem que tentar mudar, tentar mudar o ensino, tenta::é isso. (Rodrigo, grifo nosso).

Desenha-se assim um novo olhar sobre gramática, mais amplo e que foge ao modelo anterior ligado à gramática tradicional, teórica e classificatória, mostrando agora uma concepção de ensino de língua(gem) pautada no uso social e nas várias instâncias em que ela é usada. Tal mudança de postura é associada às disciplinas de IEL e LT, quando Rodrigo deixa clara a contribuição destas para a sua formação.

Seguem outras definições manifestadas por alunos acerca do que, para eles, era gramática pra eles:

QUADRO 17 - Gramática ontem e hoje na perspectiva de outros participantes

Participante	Crença anterior	Crença reestruturada
Clara	Ah, aquela coisa que é só assim, o que pode fazer, só isso, aquela coisa metódica , é conjugar verbo no imperativo, não sei o que, não sei o que... Era... acho que era mais as estruturas assim do texto, não tinha uma coisa assim, meio que era programado, sabe, a professora passava e eu decorava por causa da prova.(Grifo nosso).	Só que agora não, é trabalhar a gramática no texto , a gente trabalha é tudo aquilo sem perceber. Sem querer a gente tá fazendo isso. Só que não tá implícito ali.(Grifo nosso).
Suzy	Era meio , tipo, meio que automático assim, não tinha “Nossa, gramática era bom, gramática era ruim” ou alguma coisa específica, era só automático, era uma coisa que eu sabia que tinha que aprender de algum jeito e o jeito mais fácil que eu via era decorando... uma coisa errada também, decorar, mas enfim...não sei. (Grifo nosso).	Ainda não mudou tan::to assim o conceito , eu só vi que, tipo, que a gente não pode deixar ela de lado, mas também tem que mesclar com o que a gente encontra nas produções, enfim, os elementos de um texto, enfim, não deixar de lado. Então não mudou ta::nto assim, até uma menina apresentou, não sei se você estava. Ela apresentou que é importante, assim, a gente às vezes decorar alguma coisa da gramática pra você saber aplicar, sabe, pra você saber... mas não mudou tanto assim. Eu só percebi que você tem que meio que mesclar , que dividir, sabe, não focar só na gramática e nem só na parte de análise, enfim. (Incompreensível) de Geraldi que foi uma coisa que a professora falou, que gravou na minha cabeça (risos). Tem que mesclar, acho que é isso. (Grifo nosso).
Norton	A gramática antes era , já era uma coisa muito sistemática .(Grifo nosso).	Hoje eu vejo que ela é arbitrária como a professora fala . A gramática hoje até não vejo tanto ela, mas realmente ela, é uma visão agora que é assim porque é assim, por causa que houve uma construção no tempo, determinou-se que é aquela regra e que a::, ela nunca vai ser passada totalmente pra nossa língua falada, então o que seria a norma padrão, que ninguém fala, acho que:: essa parte realmente de língua padrão, a língua culta e a língua do povo, é:: quando faz essa divisão tripla, eu acho muito mais interessante do que até colocar só a língua

		coloquial e a língua culta, porque mostra que é uma evolução e que nós não vamos chegar lá em cima ainda, impossível, por causa da sociedade como um todo, né, até por questões de ensino mesmo, não são todos que tem acesso, apesar de hoje tá mais abrangente, mas ainda é muito precário. (Grifo nosso).
Henrique	Eu via como a norma culta certa e a norma padrão errada.	Hoje eu acredito que , sei lá ambas estão certas de acordo com o contexto que elas estão dentro, no contexto que elas estão inseridas. (Grifo nosso).

Fonte: Elaborada pela autora.

Em geral, os exemplos apontam que as duas disciplinas contribuem para que haja uma reconstrução em relação a esse conceito, tanto em termos teóricos, quanto práticos, voltados para o agir em sala de aula. Um dos futuros professores arrisca até uma metáfora:

Oh, ajudam bastante, porque a gente não vê mais a a. como quando a gente era criança lá, eu tinha sei lá, às vezes eu falava: vou ser médico! Eu via linguagem como o médico que vê a linguagem, tipo tudo correto, tudo certinho e sem erros, mas hoje acho que estou vendo de um modo mais, mais aberto assim, a linguagem como, como uma forma de interação, não importa se a norma culta ali, se tá certa ou errada, eu acho que eu me tornei uma pessoa melhor (risos). (Henrique).

Por outro lado, notamos que os alunos que tiveram poucas aulas de IEL manifestaram maior dificuldade em falar sobre as mudanças que aconteceram no decorrer do curso, e procuram sempre buscar respostas aos questionamentos que fizemos nos conteúdos e conceitos trabalhados nas disciplinas de Prática I e LT. Dos cinco alunos da turma do 1NA, três mencionaram a pouca contribuição da disciplina de IEL para a construção de novas concepções.

Em relação ao conceito de língua, notamos também, na voz de alguns participantes, que este foi reconstruído.

QUADRO 18 - Os conceitos de língua e suas reestruturações

Participantes	Crença anterior	Crença reestruturada
Camila	Era só gramática, só a com crase a sem crase, é:: agora mudou, né, a ortografia, né, mas <i>tem</i> com acento <i>tem</i> sem acento, era só isso, sabe.	Eu saber de onde ela surgiu, as mudanças que ela teve, que ela vai ter ainda e como que eu posso usar a meu favor, não contra mim, mas usar a meu favor. Como eu falei pra você a forma como eu converso com a minha amiga é de um jeito, se eu for conversar com o prefeito, vai ser de outro jeito, então são dois públicos que eu tenho que saber como falar pra que eles possam entender e aonde que eu vou aprender isso? Estudando, seja na universidade, seja na escola, então desde pequenininha eles tem que aprender, como que eu falei, a usar a língua a favor , porque é uma forma de crescer, então não adianta, só estudando mesmo, até a parte

		gramatical que é mais chata, né, que é o centro pra eu pode falar corretamente, tem que aprender. (Grifo nosso).
José	Língua antes era como a gente fala, fala nossa era língua, então o:: brasileiro fala português, o americano fala inglês e tal, essa é a língua de cada um.	Hoje em dia tipo a língua é :: vamos supor assim o:: a parte essencial da vivência , assim pra:: pra você se socializar, né, e:: que daí tem as, a:: as diferenças linguísticas assim de cada grupo assim, vamos supor que cada grupo...você dentro da tua casa, você tem as diferenças linguísticas, teu irmão não fala do mesmo jeito de você, teu pai não fala do mesmo jeito de você, e hoje a gente vê assim, as diferenças de língua de cada um, de linguagem e como você acaba, as vezes (incompreensível) desrespeitar as diferenças linguísticas, né, e as vezes você acaba respeitando as diferenças linguísticas sem saber que você estava fazendo aquilo, né. E tem os preconceitos linguísticos também, que você vê os manos lá falando daquele jeito, você já torce o nariz, né, querendo ou não tem, a gente pensa que não, mas tem. Então, hoje a língua é mais uma forma de você:: se:: se colocar na sociedade, né, se colocar na sociedade e passar ter voz ativa dentro da sociedade, dar tua opinião, né, pra não ficar assim, fechado, vendo tudo que acontece a tua volta e não fazer nada. (Grifo nosso).
Henrique	Quando falava em língua já lembrava aqueles, aqueles textos antigos, tipo que eles escreviam <i>dictador</i> ou tipo aquelas coisas muito, sei lá muito certinho, quem aqueles poemas lá, Machado de Assis, aqueles contos lá muito louco. Sei lá, achava que era uma coisa que tinha que ser seguida a regra a risca assim , como se não, sei lá (incompreensível) na sociedade. (Grifo nosso).	Língua hoje? Ah, posso usar as palavras de outro professor? A língua é a forma de interação nascida da necessidade de interação entre os seres humanos . Ah, não sei, língua é, talvez seja qualquer tipo de interação entre as pessoas, é o que supre aquela necessidade de transmitir e receber mensagens ou, sei lá. (Grifo nosso).
Clara	Gramática, só. Porque língua, ser trabalhada língua.	Agora que a gente tá vendo a variação linguística, um diferente do outro, eu falo gente e o outro genti, daí, ah, isso em gramática não existe, lá todo mundo tem que ler igual, falar igual, agora sim que a gente.
Rodrigo	Eu acredito que, pra mim a gramática era como muitas pessoas encaram, né, o português, português, nu e cru, é:: se baseia só em gramática, quando fala assim "Português". Eu não acreditava que fosse tão amplo.	Eu nunca tinha parado pra pensar, por exemplo que existe quatro tipos que /r/s que a gente, que a gente escreve um R só, só que fala quatro tipos diferentes, né, então, vendo por esse lado, né, a gente, analisando por esse lado, agente vai percebendo, né, que, que a visão que as pessoas tem de língua, né, é:: elas associam, né, pensam que é, é a mesma coisa, que tá tudo no mesmo balaio, língua, escrita, falar, escrever é a mesma coisa, né, e a gente vai vendo que não é bem assim, não é dessa maneira que procede, né, e:: e é uma coisa que eu acho que todos deveriam ter essa noção, todos deveriam saber isso daí, porque afinal são falantes, né, da língua, e a gente vê que na sociedade, é:: a comunicação é a base, né, da nossa sociedade, tudo que de faz, se faz através da comunicação, seja falada, seja escrita, é:: mas o povo não tem, digamos assim, no geral, né, a sociedade não tem essa visão, né, do que é, de fato a língua, do que é o estudo da língua. Que nem quando a professora apareceu

		com aquele texto, lá, A relevância social da linguística ¹⁸ , o que é linguística, o que é relevância, o que é, né, então, e foi nas discussões que eu fui descobrindo, “Não, sabe que é verdade!”, né, então a gente vai. (Grifo nosso).
Raquel	Tinha uma visão meio fechada, assim, de língua assim, só aquilo dali que tá no texto, sabe, aquilo dali que a pessoa fala assim, sabe. Sei lá, eu acho que era, como que eu podia dizer? Meio que:: (+) parada.	Depois que eu entrei assim, nossa, tem... eu vejo tanto, abre tantas e outras interpretações numa frase assim, sabe, né, tipo, não sei, seria meio forte falar que eu via como um código, né, era mais voltado pra esse lado, não tão bem fechadona assim, muito bitolada assim, eu acho que agora eu vejo de uma forma que ela é mais dinâmica assim, sabe.
Ricardo	Antes eu acredito que eu não tinha nem noção do que é língua.	Hoje vejo que língua é tudo, língua é o que você fala, é o teu patriotismo, e a tua forma de expressar e o curso te ensina bem isso, você colocar tuas ideias você debater elas por mais que você tenha os teóricos por detrás, colocar a tua opinião, saber do que está falando, defender tua língua, isso que eu acho que grande valia, e:: valorizar ela, respeitar, é:: aceitar as diferenças de variações, isso que pra mim é língua.
Valquíria	Não sei, eu não pensava a língua assim, com toda essa importância, né, eu sabia que, a gente não para pensar na importância da língua né, a gente usa ela, e acaba não parando pra pensar, é, na importância que ela tem pra gente, eu pensava assim como, sei lá, como aprender a ler, escrever, pra poder se comunicar mesmo, pensava em língua como comunicação.	Ah, hoje em dia é, língua é::, eu vejo a língua como identidade, como identidade, como como:: diferênç...alguma coisa assim que:: diferencia as pessoas, né, que, ao mesmo tempo que ela une, muitas vezes separa, né, as pessoas, os grupos sociais, por causa dessa diversidade que hoje em dia na escola tá sendo trabalhado, nem todas as escolas, né, mas como a gente tá se formando pra trabalhar e acabar com essa diferença, né, com essa separação da língua.
Patrícia	Nem pensava (risos), nem pensava o que era língua, sei que a língua você fala, você precisa dela pra falar (risos), que ela tem suas funções, mas dizer assim que a gente pensa, não chega a pensar exatamente.	Hoje eu vejo que ela é:: ela tem além das funções dela, né, você pode estudar o que é a língua, estudar pra você passar também pros outros a importância da linguagem.
Alice	Eu acho que gramática, como eu fal..eu acho que sim, se você perguntar pra uma pessoa ali na rua que que faz num Curso de Letras, ela vai te dizer isso: “Gramática”. “Literatura”.	Hoje a gente vê que tem gêneros textuais e tudo mais, mas hoje que o conceito de língua como eu falei pra você é bem, bem diferente do que a gente vê dos autores, né, a gente ainda tá no primeiro ano, mas é, se a gente for estudar língua tem estudo, a gente vê as, as diferenças da língua.
Júlia	Português, inglês, espanhol, só assim idiomas, eu acho, sabe, ao falar língua eu acho que eu pensava em idiomas. Só isso, não tinha, não tinha, não sei, não tem uma concepção bem certa disso. Não tem uma concepção certa ainda de língua formada, mas agora pelo menos eu já entendo assim que é bem mais amplo do que só idiomas assim, digamos aprender inglês, francês, não quer dizer que eu saiba língua, né.	Ainda não consegui formar uma... do que eu pensava antes e do que eu penso agora.

Fonte: Elaborada pela autora.

¹⁸ Texto discutido em sala de aula presente em FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Organizado por Djane Antonucci Correa. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR, UEPG: 2007, p. 21-50.

Observamos que 73% dos participantes manifestam ter reestruturado seu conceito de língua. Outros 6% dizem que tinham um conceito de língua amplo antes mesmo de entrar na universidade; por outro lado, o restante (cerca de 20%) afirmou não saber responder ao questionamento.

Desse modo, notamos que, segundo os participantes, o Curso de Letras tem papel importante para que haja essa reflexão sobre as noções do que seja ser um professor, sobre ensino, língua(gem), gramática etc. No entanto, em relação a esta última ainda prevalece a noção de que gramática é somente GN, afinal muitos ainda não tiveram a oportunidade de conhecer outros tipos de gramática.

Essas são algumas considerações acerca das crenças que manifestam futuros professores de Licenciatura em Letras, crenças essas, como apresentamos no terceiro capítulo, que são, de acordo com Barcelos (2004) sociais, pois emergem na interação do sujeito com o contexto a que está exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse longo percurso, cabe-nos retomar nossos objetivos iniciais que eram:

- Verificar as crenças apresentadas pelos futuros professores acerca de língua(gem), gramática;
- Observar se há (des/re)construção das crenças e conseqüentemente (des/re)construção da identidade do professor em formação;
- Verificar se as discussões realizadas nas disciplinas de IEL e LT contribuem para que os professores em formação reflitam acerca das crenças que permeiam seu imaginário.

Inicialmente, gostaríamos de dizer que abordar realizar uma pesquisa sobre a (des/re)construção da identidade do professor é algo muito mais complexo do que poderíamos imaginar, pois trabalhamos o tempo todo com a mobilidade e isso foi sentido não somente no decorrer das leituras que nos abriram os olhos, mas principalmente quando necessitamos cercar minimamente aquilo que por concepção é impossível de definir a partir de uma fronteira fixa.

Entretanto, diante desse desafio as crenças foram nossas auxiliares, uma vez que nos permitem analisar a questão a partir de alguma concretude. Elas funcionaram como uma espécie de bússola que nos direcionava nessa trajetória que sempre se reconfigurava.

No percurso que percorremos percebemos que a identidade do professor em formação se reconstrói o tempo todo, devido a uma série de fatores, dentre eles o próprio processo de formação.

Por meio das observações e das entrevistas conseguimos fazer o levantamento das crenças que os professores em formação manifestam e as dividimos em XX temáticas, o que permitiu que analisássemos de forma associada as noções de crenças e identidade.

A primeira temática dizia respeito às crenças relativas ao curso de Letras, que é considerado por 73% dos professores em formação um curso em que se ensina/aprende principalmente gramática, ou Literatura e Gramática (para 20% dos participantes) ou Língua Estrangeira (para os demais 7%). Posteriormente percebemos que para 53% dos participantes a graduação é algo muito mais amplo

do que pensavam, pois prepara o profissional também para outras (até então “desconhecidas”) áreas de trabalho, não necessariamente ligadas ao magistério.

Percebemos também que 100% dos futuros professores que participaram desta pesquisa acreditam que há interdisciplinaridade entre algumas disciplinas do curso: 46% acham que a interdisciplinaridade se estabelece principalmente entre as disciplinas de IEL, LT e Prática I; outros 28%, entre Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação; 26% entre as disciplinas de LT e IEL. Note-se também que 6% do total dos participantes afirmam que Língua Estrangeira e Literatura não se relacionam com nenhuma disciplina outra disciplina da grade curricular.

Em relação à terceira temática, quando questionados a respeito de quais foram os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor, 44% disseram que foi pela Língua Estrangeira; 18% pela Língua Portuguesa; 10% porque gostavam de Literatura; 18% porque foram influenciados por pais, amigos ou professores; e 10% por gostarem do curso.

No que diz respeito às crenças e ao reconhecimento destas, notamos 13% dos alunos se identificam com a profissão do professor e conseguem, depois de algum tempo de curso, imaginar-se como profissionais.

O professor, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior serve como exemplo e modelo, em razão de que muitas vezes o professor em formação deseja ser igual a ele quando estiver atuando, sendo que os professores do Ensino Superior mais admirados são os que ministram as disciplinas de LT, IEL e Prática I.

O papel do professor, segundo 13% dos futuros professores, é o de reproduzir o conhecimento e responder a todas as perguntas. Por outro lado, 46% pensam que o professor ideal é aquele que permite o diálogo durante as aulas e há ainda 20% que afirmam que a maior parte dos diálogos com professores ocorrem nas disciplinas de IEL e LT.

Em relação ao papel do aluno, para 33% dos futuros professores o bom aluno é aquele que fica quieto e que absorve a maior quantidade possível de informações. Para 33%, o aluno ideal é aquele que participa ativamente das aulas e cerca de 6% dos participantes afirma que antes de entrar no curso pensava como o primeiro grupo, mas passou a pensar como o segundo.

Em relação ao que pensava sobre o lugar do profissional da educação 33% dos participantes da pesquisa menciona ter revisto suas concepções.

60% dos participantes também afirmam ter modificado o conceito de língua que trouxeram consigo (como se baseava no ensino-aprendizagem de gramática), passando a considerar que a variação é algo pertinente a ela. Desses, 20% acrescentaram que as diferenças linguística existem e fazem parte do nosso cotidiano, de tal forma que precisamos apenas saber adequar as variações de acordo com o contexto em que falamos; 6% acreditam que é preciso aprender o *certo* – a norma culta – visto que na hora que for escrever é preciso utilizá-la.

Nossa, estava conversando com uma colega minha, domingo passado, e o jeito que ela falava assim, parecia que, não servia pra nada o português, porque se todo mundo fala de um jeito, então se todo mundo se entende do jeito que fala, então o que tá valendo, né? Eu estava falando pra ela que infelizmente, por mais que todo mundo fale diferente, tem que aprender a falar, é:: certo, a norma culta, porque? Eu falei pra ela “Porque se você for fazer um concurso, Uma redação, você não vai poder escrever da maneira como você fala, então você tem que escrever da forma correta, porque eles vão descontar ponto de você.” (Camila).

Entre as disciplinas consideradas as mais importantes para a formação do professor de língua(gem) estão as de LT, IEL e Prática I, para 46% dos licenciandos; somente LT e Prática, para outros 20%; 6% acreditam que são as disciplinas de LT e IEL; e 26% consideram somente a disciplina de LT como a mais importante e a que traz mais contribuições para sua formação.

Entre as disciplinas menos importantes está Fundamentos de Língua Latina com 20% das respostas e Psicologia da Educação, com 6% dos votos.

Desse modo podemos retomar os objetivos e hipóteses dessa pesquisa.

Nosso primeiro objetivo era o de verificar se as discussões realizadas nas disciplinas de IEL e LT influenciavam de forma direta ou indireta a (des/re)construção das crenças bem como da identidade do professor em formação. Notamos que há, sim, uma reconstrução tanto das crenças acerca do Curso de Letras em si, quanto dos preceitos linguísticos discutidos nas aulas. Entretanto, o que percebemos é que não são só essas disciplinas que exercem esse papel, mas um conjunto maior delas é apontada como responsável por essa (des/re)construção. Além das disciplinas, o estabelecimento de novas relações sociais, com novas e inúmeras realidades e sujeitos promovem também essa reconstrução.

As disciplinas de IEL e LT são mencionadas como grandes responsáveis pelas mudanças e reflexões acerca de língua(gem) e gramática, bem como a

disciplina de Prática I, que quase sempre acompanha as outras duas acima citadas. Cerca de 53% dos entrevistados afirmam com afinco que as disciplinas de LT, IEL e Prática I, em conjunto, foram fundamentais para o processo de desconstrução de suas crenças acerca de língua(gem), gramática.

Quadro 10

Participantes	Crença reestruturada
1. Alice	Bastante, hoje vejo de outro jeito preconceito.
2. Valquíria	Estão <i>[as disciplinas]</i> mudando essa visão que a gente tinha de da língua assim que, né, a gente não, como eu falei pra você na escola era realmente só gramática, só aprendia <i>quilômetros</i> de regras ali, decorava e e não tinha essa, nunca nenhum professor abordou a língua, até mesmo quando era aula de literatura, alguma coisa assim, tipo, só trazia uns livros pra gente ler, mas não, sabe que eu visse alguma importância, alguma função social nisso, então é...tá...fez mudar bastante essa concepção, essa ideia de língua com as aulas que a gente tá tendo agora, né.
3. Cecília	Com certeza!! Muito muito, né? É a mesma coisa que eu faço na redação, né? Que eu escrevo 50 linhas e fazer uma outra redação com 10...não porque é 50 linhas, uma com 50 linhas, enchi de linguíça e saiu melhor do que aquela que eu escrevi com 10 e fui objetiva ...pra mim assim, foram as duas coisas assim que mais me chamou a atenção. Que eu toda vida escrevo muito, tipo eu eu me expressei demais, eu tento acompanhar minha fala, como eu falo bastante e tento escrever bastante e:: simplesmente eu descobri que não, que nem sempre porque eu escrevo muito mais do que meu colega o meu texto, minha redação é melhor que a dele.
4. José	Foram a duas principais, né, foram as principais.
5. Júlia	Põe em xeque muitas muitos conceitos que a gente vem, aqueles conceitos prontos, né? E do senso comum, né, que a gente não tem nenhuma base do conhecimento. Agora que a gente tá fazendo análise dos textos, pelas tabelas de coesão, coerência e tudo mais, tipo a gente tá analisando o lado gramatical, pontuação, ortografia e tudo, mas a gente tá vendo principalmente qual que é a progressão das ideias entre os parágrafos, no que isso auxilia nos textos, o que que os conectivos tão ajudando
6. Camila	Bastante, bastante, todas as disciplinas
7. Raquel	LT contribui
8. Rodrigo	Com certeza!!

Fonte:

Quanto à identidade dos alunos, acreditamos que o Curso de Letras recebe um aluno que sofre ao entrar no ensino superior devido à difícil adaptação a este. No entanto, este aluno procura se adequar às normas e exigências, que dizem respeito à aprendizagem de como lidar com a escrita acadêmica, as teorias aprendidas, a aplicação destas e principalmente a reflexão sobre as crenças trazidas para dentro da universidade.

O futuro professor de hoje tem a oportunidade de refletir sobre suas crenças, prova disso são as modificações de crenças expostas pelos próprios participantes.

No entanto, nota-se que algumas crenças – como a que associa o Curso de Letras a ensino de gramática – ainda permanecem arraigadas.

Dessa forma, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Letras proporciona a reconstruções de crenças dos futuros professores, mas parece que essas oportunidades ficam restritas as discussões realizadas nessas três disciplinas, das quais duas delas são o foco dessa pesquisa. Algumas disciplinas não foram citadas nenhuma vez como disciplinas que reconhecidamente proporcionam a revisão de crenças, tais como a de Literatura (Teoria Literária) e Língua Estrangeira.

Assim, ao mesmo tempo em que os futuros professores se veem meio a um turbilhão de informações e novas perspectivas que os auxiliam a rever algumas crenças, por outro lado, alguns deles cultivam as crenças mais resistentes.

Desse modo, nossa primeira hipótese que considerava que algumas crenças são (des/re)construídas ao longo da formação do professor de língua(gem) por meio das discussões realizadas nas disciplinas de **Língua e Texto e Introdução aos Estudos Linguísticos**, o que promoveria uma reconfiguração identitária do professor em formação, visto que oportuniza a realização de reflexões relevantes para sua formação, se confirma, no entanto destacamos que algumas crenças também são permanentes, tais como a que associa o Curso de Letras ao ensino-aprendizagem de gramática, confirmando também a terceira hipótese dessa pesquisa, que apresentava a perspectiva de que algumas crenças seriam mais resistentes, devido à cristalização que sofreram, mesmo que sejam postas à prova durante as discussões realizadas nas disciplinas de IEL e LT.

Já a segunda hipótese que defendia que as disciplinas de **Língua e Texto e Introdução aos Estudos Linguísticos** seriam responsáveis, bem como outras disciplinas, por parte da (des/re)construção das identidades do professor de língua(gem) é válida, no entanto acrescentamos que a disciplina de Prática I também estabelece meios para que esse futuro professor possa refletir e rever essas crenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 131-152.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L.M.B. (Org.) **Aspectos de linguística aplicada**. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33- 47.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Revista Letras**: Editora da UFSM, Santa Maria, v.02, nº Especial, p. 419-435, 1991. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf>. Acesso em 28/04/2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada: suas interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 115-124.

ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. O papel dos Cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-178.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p.110-138, 2007.

BARCELOS, ANA Maria Ferreira. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J.S; TRAVAGLIA, L.C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008. p. 266-276.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de aluno, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: novas perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.57-81.

BASSO, Edicleia A. Quando a crença faz a diferença. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 65-85.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORGES, Cristiane Nunes. **Linguagem como prática social**: ações da/na escrita acadêmica. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós- graduação em Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, UEPG, 2012.

BORGES, Maria Isabel. **A Linguística no curso de Letras-português**: faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando. 2009, 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2010.

BORGES, Simone Sousa. **Crenças que alunos de letras português/ inglês manifestam em relação ao ensino de língua inglesa**. 2008, 54 f. Monografia (Licenciatura em Letras). Setor de Ciências Humanas Letras e Artes - Departamento De Letras Vernáculas, UEPG, Ponta Grossa, 2008.

BORGES, Tatiana Diello. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas**: Um estudo de caso. 2007, 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

BORGES, Tatiana Diello; LAGO, Neuda Alves do; OLIVEIRA, Vitalino Garcia. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de

ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, v. XIX, s/n, p.125-150, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm> Acesso em 03 de jun. 2010.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF: CNE/CSE, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação e cultura. Secretaria da educação: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 2002.

BUARQUE, Cristovam. **A revolução na educação: escola para todos**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_remository&Itemid=26&function=startdown&id=7. Acesso em: 29/07/2011

CARVALHO, Luzia Alves de. **Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores**. PERSPECTIVAS ONLINE, Campos dos Goytacazes, v.1, n.4, p. 9-24, 2007. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/52627_6159.PDF. Acesso em: 01 jun. 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância social da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMICH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-47.

CIPULLO, Tathiane Graziela. Tiro saiu pela culatra? A linguística e a formação de professores. **Caderno de Pesquisa de Graduação Letras**, v. 1, n.1, p. 164-168, jan./jun. 2011.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (In)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.133-148.

CORACINI, Maria José. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a. p. 319-336.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: _____. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p.239-255.

CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e ensino de língua. **Caleidoscópio**, v.7, n. 1, p.72-78, jan/abr. 2009.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. “**A gente não quer ser tradicional, mas... como é que faz, daí?**” **A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino**. 2008, 184 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2008.

DRESH, Márcia. O lugar da gramática no ensino de língua portuguesa: da formação de professores ao ensino fundamental e médio. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.13-27.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 115, p. 139-154, 2002.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 269-283.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Organizado por Djane Antonucci Correa. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR, UEPG: 2007. p. 21-50.

FERNANDES, Aurélia Emília de Paula; BORGES, Tatiana Diello. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)forma(ções) de aluno, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: novas perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.101-123.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas

sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**. v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do Curso de Graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 29-55.

FROMM, Guilherme. A disciplina de Linguística nos cursos de Letras: algumas considerações. **Revista Domínios de Linguagem IV**, s/v, s/n, p. 01-11, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanches. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.69- 83.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 87-103.

GARBUIO, Lucilene Maria. Crenças e desafios na prática de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006, Santa Catarina, **Anais...** Santa Catarina, 2007. p. 116-124.

GIMENEZ, Telma. A relevância social dos estudos da linguagem. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Organizado por Djane Antonucci Correa. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR, UEPG: 2007. p. 94-109.

GIMENEZ, Telma; MATEUS, ELAIN. F.; ORTENZI, Denise Ismênia; REIS, Simone. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. **Signum: Estudos linguísticos**, Londrina, n.3, p.125-139, set. 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALES, Carlos Fernando Poeta; SANTOS, Márcia Belzareno dos. E surgiu, então, a Linguística. **Ciência e conhecimento – Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, s/n, v. 01, p. 01-08, 2007. Disponível em: http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol001_LetA1.pdf. Acesso em: 13 jul. 2011.

GRATÃO, Ivone Bueno; SILVA, Marluce Pereira. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v.

XV, s/n, s/p, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3670/2396>. Acesso em: 13 jul. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p.103-133.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p.39-96, 2005.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. Ser ninguém – ser alguém: análise do discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 257-268.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p. 77- 96, Abr. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MADEIRA, Fabio. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, p. 350-355, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/crencas-de-aprendizes-de-um-novo-1968.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 06 set. 2010.

MAITINO, Lídia Maria. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**: contribuições para a formação continuada. 2007, 201 f. Dissertação (Mestrado de Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MALÁTER, Luciani Salcedo de Oliveira. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 446-464, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 175 p.

MICCOLLI, Laura. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)forma(ções) de aluno, professores e**

formadores de professores de línguas. Coleção: novas perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 27-56.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002. 232 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 15, n. ESPECIAL, p.419-435, 1999.

MONTEIRO, Alessandra de Macedo; SOARES, Luciana de Sousa Lima. A (in) satisfação de ser professor: saberes mobilizados na prática docente. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, n. 17, p. 39 - 50, jul./dez. 2007.

MORAIS, Edmilson de Sena. Identidade: processo histórico das interações e representações sociais. **Revista fórum identidades**, v.3, s/n, p. 85-94. jan./jun. 2008.

MÜLLER, Gilvan. A 'Virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. Organizado por Djane Antonucci Correa. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR, UEPG: 2007. p.79-93.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA. M. G. O professor e a polis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. **Revista intercâmbio**, Volume XV. São Paulo. LAEL/PUC-SP, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.) **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR, UEPG: 2007. p. 79-83.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research.** v.3, s/n, p. 307 – 332, 1992.

PAULA, Luciane Guimarães de. O processo de construção da identidade do professor. EVELLI – **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**-v. 2, n. 1, p. 7-16, 2010. Disponível em: http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli3/numero_2/Revelli.v2.n1.artigo01.pdf

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics:** critical an introduction. London: LEA, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Os limites da linguística. In: LOPES, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A linguística que nos faz falhar:** investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-43.

PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1989. 98 p.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202 f. (Tese) Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 95 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROKEACH, M. Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009. p. 13-59.

SANTOS, Arleidimar Ramos dos. **Violência na Educação: quando o alvo é o professor**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0228.html>. Acesso em 13 jun. 2011.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas da Unipar**, V.6, n.2, p.205-219, jul./dez. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. 279 p.

SILVA, Izabel Maria da. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005, 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Campinas v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 07-72

SOARES, Josiane da Silva; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de.; CARAZZAI, Maria Regina. Pawlas. **Crenças de duas alunas-professoras sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em escola pública**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/educacao/crencasdeduasalunos.pdf>. Acesso em: 17 out. 2008.

SOARES, Thalita Silva da Rocha; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.113-129.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TORQUATO, Clóris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**. n. 11. p.01-29. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/16370/16370.PDFXXvmi=1zbHRPg2hq40RrNII Lv2WweHusxFOITQi6xaWPdfg hf9K4usQ2vNAKv5e4L4NGU7NtiKkv0COg Lzlh3cjz1Ukw1zCNEqtzzh4R3po42dlON H6QTqpVmLsnl6b0wGA6ZEE25n78CsWpa4h5vl1StuhPBtP8aqfa5edbDkjfNgGZkZ4 QH6KcC23dvTmHkCRqR5CupVLedrdzriq9pbm2epgKkDsFgk68qJERGP6TSkskDUu 46R6lim6D1AihUpqla5>. Acesso em 25 Out. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Seção de Documentação**: Arquivo permanente. De 1950 a 1970. Ponta Grossa, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Seção de Documentação**: Arquivo permanente. De 1971- 2008. Ponta Grossa, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Assessoria de Planejamento**: 35 anos de ensino superior. Ponta Grossa, Imprensa Universitária, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **PPI:** Projeto Político Pedagógico Institucional. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

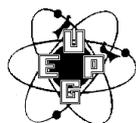
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico:** Componentes Curriculares. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 2010.

VERGUEIRO, Paola Vieitas. Identidade de professor: uma pesquisa fundamentada na psicologia analítica. **Revista Psicologia**, v. 18, n.2, p. 203-229, 2009.

VIANA, Wyllds Carraro; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças de professores e alunos a respeito de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. **Interfaces**. v. 01 n. 01, p. 40-46, 2010.

WOLCOTT, Harris F. **Ethnographic Research in education**. American Educational Research association. s/v, s/n, p.155 - 172, 1997.

ANEXO A - Programa completo da Disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: *Letras Vernáculas*

DISCIPLINA: Introdução aos Estudos Linguísticos

DOCENTE: Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga

Carga Horária Total: 68h/a

Turma: 1º Ano

Destina-se para os cursos de: Licenciatura em Letras Português/Inglês,
 Português/Espanhol e Português/Francês

EMENTA

A linguística como estudo científico: conceitos básicos da ciência linguística (noções de língua e linguagem). Funções da linguagem. Dupla articulação. Fonética: A produção da fala. Modos e pontos de articulação. As vogais, as consoantes e as semivogais. Prática de transcrição fonética. Conceitos de gramática. Abordagens linguísticas. A relação entre linguística e ensino.

OBJETIVOS

- Levar o aluno a considerar a língua(gem) como uma atividade humana passível de ser analisada e como objeto estruturado que pode ser descrito e explicado.
- Compreender fatos fonéticos da Língua Portuguesa, a partir de uma reflexão crítica.
- Levar o aluno a entender a operar com alguns conceitos básicos da teoria linguística.
- Identificar e analisar determinados aspectos fonéticos da língua portuguesa.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

UNIDADE	CONTEÚDOS	HORAS/AULA
	ASSUNTO	
01	PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA LINGÜÍSTICOS	04
	POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL	
02	LINGÜÍSTICA	
	2.1 Conceituação	

	2.2 A linguística como estudo científico	
	2.3 Aplicações	
03	FUNÇÕES DA LINGUAGEM	02
	3.1 As funções da linguagem segundo Jakobson	
04	DUPLA ARTICULAÇÃO	04
	4.1 A noção de articulação	
	4.2 A economia da articulação	
05	FONÉTICA	34
	5.1 O que é fonética	
	5.2 Fonética articulatória	
	5.2.1 O aparelho fonador e a produção do som	
	5.2.2 Vogais e consoantes – ponto e modo de articulação	
	Prática de transcrição fonética – o IPA	
06	CONCEITOS DE GRAMÁTICA	10
	6.1 Gramática Tradicional	
	6.2 Gramática histórico-comparativa	
	6.3 Gramática estrutural	
	6.4]Gramática Gerativa	
	6.5 Gramática cognitivo-funcional	
07	ABORDAGENS LINGÜÍSTICAS	10
	7.1 Estruturalismo	
	7.2 Gerativismo	
	7.3 Sociolinguística	
	7.4 Linguística Textual	
08	LINGÜÍSTICA E ENSINO	04
	8.1 Concepções de linguagem	

METODOLOGIA

Aulas expositivas exercícios práticos, estudos críticos-comparativos, seminários, trabalhos monográficos.

AVALIAÇÃO

De acordo com a Resolução CEPE nº 211/2007, Art. 2º, “o sistema de avaliação será composto por instrumentos como provas orais, escritas e práticas, exercícios de aplicação, pesquisas, trabalhos práticos, excursões, estágios e outros previstos e aprovados no sistema de avaliação da disciplina”.

BÁSICA (até 10 obras)

- 1 BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- 2 CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- 3 CÂMARA Jr, Joaquim. Mattoso. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1995.
- 4 CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 1999.
- 5 LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- 6 LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cores / EDUSP, 1995.
- 7 LYONS, John. **Língua(gem) e Linguística**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- 8 MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala**. São Paulo: Ática, 1997.
- 9 MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- 10 MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Org.). **Introdução à Linguística**. Vols.1, 2 e 3. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- 11 RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes da. **A Linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- 12 SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix.1979.

ANEXO B - Programa na íntegra da disciplina de Língua e Texto

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO: DE LETRAS VERNÁCULAS

DISCIPLINA: LÍNGUA E TEXTO

CÓDIGO:

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 136

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS:

CARGA HORÁRIA TOTAL:

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: LETRAS

EMENTA: Noções sobre interpretação e produção de diversos tipos de textos escritos: funcionamento gramatical.

OBJETIVOS GERAIS: levar o aluno a aprimorar as técnicas de leitura, interpretação e escrita visando ao aprimoramento intelectual e humanístico do acadêmico licenciado em Letras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- incentivar o aluno a pesquisar usos de linguagem;
- aprimorar a capacidade de expressão por meio do texto escrito;
- dominar as técnicas de leitura e interpretação dos diversos tipos de texto;
- utilizar a norma-padrão da língua portuguesa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
PARTE I	<p>- Leitura e Interpretação de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caráter histórico do texto; - Língua(gem) e texto: frase, enunciado, enunciação; - Aspectos da leitura (o conhecimento prévio e a leitura; objetivos e expectativas de leitura; interação na leitura; compreensão e apreensão na leitura; o analfabeto funcional; - os limites da interpretação do texto, - índices formais e estruturais no texto; - implícito: pressuposto e subentendido; o dizer e o não-dizer; - ambiguidade; <p>- Produção de textos</p>	
PARTE II	<ul style="list-style-type: none"> -Discurso direto, indireto e indireto livre; -conceito e estrutura do parágrafo; -formas de desenvolvimento do parágrafo; -parágrafo de descrição, de narração e de dissertação; -unidade, coerência e coesão do parágrafo e do texto; -qualidades do estilo: clareza, concisão, harmonia; -operadores argumentativos; -modalizadores de enunciados; - esquema, resumo e resenha. 	
PARTE III	<p>- Elementos da língua padrão</p> <ul style="list-style-type: none"> -ortografia; -crase; -sintaxe de concordância; regência e colocação; -pontuação; -outros (a depender da necessidade da turma) <p>OBS: A parte III não deverá ser abordada na perspectiva da conceituação e classificação dos elementos gramaticais, mas na de suporte para a compreensão e produção de textos, isto é, não do ponto de vista metalinguístico, porém epilinguístico.</p>	

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:



Universidade Estadual de Ponta Grossa

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADO NA DISCIPLINA:

- Provas, seminários, exercícios em sala de aula (com e/ou sem consulta)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

- CUNHA, Celso & LINDLEY, Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.
- GERALDI, João Wanderley & ILARI, Rodolfo. *Semântica*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1987.
- GIERING, Maria Eduarda & outros. *Análise e Produção de Textos*. 4. ed. 1994.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARTINS, Dileta Silveira & ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. *Português Instrumental*. 20 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto. Leitura e redação*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ECO, Humberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva
- _____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e interpretação*. 20. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 3. Ed. São Paulo: Contexto.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- RIFFATERRE, Michael. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO C - Disciplinas e suas respectivas cargas horárias completas

3 - COMPONENTES CURRICULARES

3.1 DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO PLENO

3.1.1 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTº	DISCIPLINAS	C/H
	LÍNGUA E LINGÜÍSTICA	506	Língua e Texto	136
		506	Introdução aos Estudos Linguísticos	68
		506	Fundamentos de Língua Latina	68
		506	Morfossintaxe do português	136
		506	Diacronia do Português	68
		506	Tópicos de Linguística Aplicada	68
		506	Texto e discurso	68
		506	Semântica e Estilística *	51
* Disciplina semestral ofertada no 1º semestre				
	LITERATURAS	506	Teoria Literária I	68
		506	Teoria Literária II	68
		506	Literatura Brasileira I	68
		506	Literatura Brasileira II	68
		506	Literatura Brasileira III	68
		506	Literatura Portuguesa I	68
		506	Literatura Portuguesa II	68
	EDUCAÇÃO	503	Didática	68
		501	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	68
		501	Fundamentos da Educação	68
		501	Psicologia da Educação	68
	EDUCAÇÃO E LETRAS PRÁTICAS ARTICULADORAS	506	Prática I – Leitura e Produção de Texto	136
		506	Prática II – Cultura Oral	136
		506	Prática III - Literatura	68
		506	Prática IV – Comunicação	68

3.1.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO- NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTº	DISCIPLINAS	C/H
	LÍNGUA INGLESA	505	Língua Inglesa I	136
		505	Língua Inglesa II	136
		505	Língua Inglesa III	136
		505	Língua Inglesa IV	136
	LITERATURA	505	Literatura Inglesa	68
		505	Literatura Norte-Americana	68
	EDUCAÇÃO	503	Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura	204
		503	Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa	204
	LETRAS	506	OTCC *	34

* Disciplina semestral

3.1.3 DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO ¹

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO- NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTº	DISCIPLINAS	C/H
	LÍNGUA E LINGÜÍSTICA	506	Língua Portuguesa	68
		506	Gramática normativa: revisão	68
	LITERATURA	506	Literatura e Mulher	68
		506	Crítica Literária	68
		506	Textualidades Contemporâneas	68

		505	Tópicos de Civilização Francesa	68
		505	Literatura e Cinema	68
	LINGUA ESTRANGEIRA	505	Conversação em Língua Espanhola	68
		505	Língua Alemã	68
	LETRAS	506	Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira *	68

- A disciplina ficará lotada no Departamento de Letras Vernáculas para fins de coordenação, uma vez que o Departamento de Educação julgou que não pode atender a disciplina de maneira satisfatória, graças a seu caráter multidisciplinar. Ela deverá ser ofertada na 4ª Série.

¹ O aluno deverá cursar, na 3ª série, no mínimo, 136 horas de Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento, sendo 68 horas na(s) disciplina(s) Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira e, no mínimo 68 horas em disciplina(s) a ser(em) escolhida(s) do rol de Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento.