CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Ana Paula Martins Fonseca

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Belo Horizonte

2021

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Ana Paula Martins Fonseca

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linha 3 - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte

2021

Fonseca, Ana Paula Martins.
F676r Representações da língua materna e do seu ensino no discurso de licenciados em Letras à luz da linguística sistêmico-funcional / Ana Paula Martins Fonseca. - 2021.
221 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.
Bibliografia.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Representações sociais. 3. Formação Docente. 4. Funcionalismo (Linguística). I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 410

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - Campus I / CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

ANA PAULA MARTINS FONSECA

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela banca examinadora.

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) - Orientador

---

Prof. Drª Sara Regina Scotta-Cabral
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Membro Titular

Drª Vania Lúcia Rodrigues Dutra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Membro Titular

---

Prof. Drª Ana Elisa Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Membro Titular

---

Prof. Drª Lilian Aparecida Arão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Membro Titular

---

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Membro Suplente

Belo Horizonte, 2021.
Av. Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-169 – Brasil
Tel.: (31) 3319 – 7002

AGRADECIMENTOS

Minha mãe achava estudo a coisa mais linda, já dizia Adélia Prado. E assim como Adélia, minha mãe também achava estudo a coisa mais linda desse mundo. E hoje estou aqui para lhes dizer, minha mãe e meu pai, que sim, estudo é a coisa mais linda desse mundo. Educação liberta, educação transforma. Doutorado é coisa para gente grande, grande na essência, grande na vontade de fazer a diferença para um mundo mais liberto e melhor para se viver.

Ainda pequena lembro dos meus pais sussurrando aos meus ouvidos que dinheiro eles não tinham, mas que estudo eles me dariam. E deram! E hoje, concluindo uma etapa muito importante em meus estudos, agradeço a eles primeiramente pela vida e, também, por sempre me incentivarem a estudar. Agradeço por não medirem esforços para que eu tivesse as melhores escolas. Agradeço pelo amor que tive em meio seio familiar, isso com certeza me fez mais sensível para o mundo e, contribuiu, para que o meu olhar para educação fosse sempre um ato de amor. A vocês, meus pais, minha gratidão eterna a tudo que me proporcionaram. Retribuo a vocês tudo o que fizeram por mim de duas formas: uma é entregando esta tese, fruto de toda minha dedicação e amor pela educação; a outra é perpetuando em minhas filhas o valor pelos estudos e a reverência aos educadores desse país.

Pelas minhas filhas, Anna Gabriela e Stella, concluo este doutorado. A vocês duas, agradeço por estarem em minha vida, por abrilhantarem meus dias com mais emoção. Agradeço à Anna Gabriela, que tão cedo chegou em minha vida e, comigo, já viveu grandes conquistas. Por você deixei de ser menina, virei mãe e mulher. A conquista desse doutorado também é sua! Stella, tão pequenininha e já tão sabida e doce. Aprendeu logo o poder da educação na vida de uma pessoa. A você também dedico esse doutorado!

Agradeço imensamente o apoio do meu marido Alysson, tão presente em todas as conquistas da minha vida. Tenho certeza que a conclusão deste doutorado também é motivo de muito orgulho para ele. Doutor desde os seus 30 anos, inspirou-me nessa caminhada em busca desse título. Gratidão a esse meu companheiro de vida que, assim como eu, valoriza imensamente a educação e acredita na transformação que todo ser humano tem ao acessá-la. Obrigada por estar presente e participar ativamente de mais uma etapa importante em minha vida.

Agradeço também a minha irmã Isa que, assim como meus pais, sempre valorizou a educação. Ter o apoio e o incentivo da família, certamente, contribuiu para a escrita dessa tese.

À Dona Madalena, cuidadosa e muito presente ao logo desses quatro anos. Sempre cuidando da minha casa e da minha família para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos e construir essa tese.

À família do meu marido, que sempre esteve por perto apoiando minha trajetória. Agradeço, especialmente a minha sogra Terezinha Fonseca, sempre tão atenciosa e presente em minha vida. Agradeço de coração a disponibilidade em estar por perto, cuidando de mim, e, principalmente, da Stella, ainda tão pequenina quando comecei este doutorado. Sua presença em minha vida proporcionou leveza aos meus dias para que eu pudesse estudar e me dedicar à pesquisa. À minha amiga e cunhada Alessandra Fonseca, gratidão pelas escutas infindáveis, pelos aconselhamentos teóricos e pessoais, e, claro, por acolher Stella aos finais de semana e me proporcionar horas de estudo. Pode ter certeza, sua presença em minha vida contribuiu para a conclusão deste doutorado. Ao Alexandre e Luísa por acolherem minha filha também, a presença de vocês fez a diferença para a conclusão deste doutorado.

Ao meu orientador, professor Renato Caixeta, obrigada por ter acreditado em meu trabalho e ter me aceitado neste programa de doutorado. Gratidão eterna as suas orientações durante esses quatro anos. Pode ter certeza que suas contribuições me tornou uma profissional e pesquisadora mais atenta e comprometida com a educação deste país. Obrigada por sempre me incentivar a ir mais longe e a buscar mais excelência em minha pesquisa. Você é um exemplo de profissional que quero seguir!

Às professoras Sara Regina Scotta-Cabral e Lilian Aparecida Arão pelas excelentes contribuições dadas em meu Exame de Qualificação. O olhar atento de vocês duas fez toda diferença para a escrita desta tese. Obrigada também por aceitarem participar da banca de defesa.

Às professoras Ana Elisa Ribeiro e Vania Lúcia Rodrigues Dutra, e ao professor Luiz Antônio Ribeiro agradeço pela participação em minha banca de defesa.

Ao professor Rodrigo Alves, meu colega de profissão, agradeço imensamente pelo incentivo e, também, pelo impulso inicial para a construção do meu projeto de doutorado. Suas pontuações teóricas e metodológicas foram importantíssimas para minha entrada neste doutorado.

A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG minha casa de formação pessoal e profissional, agradeço pelas oportunidades concedidas a mim durante o meu percurso acadêmico.

Aos colegas de UEMG que acompanham minha trajetória de vida, obrigada pelo apoio.

Aos estudantes que participaram deste estudo, agradeço em meu nome e, também, em nome da Ciência. A participação de vocês contribuirá para o avanço dos estudos linguísticos neste país.

Aos meus colegas de CEFET, gratidão pelas trocas e aprendizados durante o percurso do doutorado.

Como diz o ditado, uma andorinha só não faz verão! Exatamente assim construí esta minha tese. Com ajuda de pessoas incríveis consegui finalizar esta pesquisa.

À Elaine Kendall, amiga de vida que me acompanha há tantos anos. Nossas discussões teóricas, nossas viagens a Belo Horizonte sempre regadas a risadas, estudos e vinhos, nossas trocas de mensagens, nossos desabafos, tudo isso contribuiu imensamente para a conclusão desta etapa de minha vida. Enfim, juntas durante esses quatro anos de doutorado, somos mais amigas que antes. Não poderia esquecer do marido da Elaine Kendall, o Nelson. Gratidão por nos guiar durante todos esses anos rumo a Belo Horizonte. Sempre bem-humorado e atencioso, foi peça fundamental desse processo.

À Míriam Rabelo, minha amiga de coração, sua sensibilidade, sua ternura, sua força e sua escuta fez toda diferença neste meu percurso. À Cintia Teixeira, minha amiga filósofa e companheira de tantas empreitadas, gratidão por estar por perto nessa minha etapa de vida. À Ana Cristina que me motivou a buscar este doutorado e sempre torceu para a conclusão desta tese.

Enfim, eu poderia tecer infinitos agradecimentos a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso, pois conforme lembra João Cabral de Melo Neto “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. E assim é também a construção de uma tese. Sozinha teria sido impossível construir algo de tamanha complexidade. A minha eterna gratidão a todas as pessoas que direta e indiretamente estiveram comigo durante este longo percurso.

RESUMO

Esta tese apresenta como tema de pesquisa as representações de língua materna e de seu ensino que possuem ingressantes e concluintes de cursos de graduação em Letras. Considerando este tema, as perguntas norteadoras deste estudo foram: que representações de língua materna e de seu ensino têm ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras especialmente das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG? Ao analisar o discurso desses alunos (ingressantes e concluintes), é possível perceber semelhanças e diferenças de representações em relação ao ensino de língua materna? Há correlação entre o discurso desses sujeitos e os princípios de ensino e perfis profissionais delineados nas Diretrizes Curriculares para o ensino de língua materna? A partir destas questões de pesquisa, o objetivo geral do estudo foi analisar o discurso de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras de duas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Ibirité, Divinópolis), de modo a evidenciar as representações acerca do conceito de língua materna e de seu ensino. Para alcançar esse objetivo a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, aplicado de forma presencial e envolveu questões abertas que trataram sobre os seguintes pontos: a) as razões que levaram à escolha do curso; b) os conhecimentos necessários ao aluno de Letras e futuro professor de língua materna; c) questões voltadas para os modos como se deu a relação com o curso de Letras; d) conceito de língua materna; e) aspectos relacionados à trajetória escolar na educação básica. A pesquisa contou com a participação de 43 discentes-ingressantes e 35 discentes-concluintes, totalizando a participação de 78 estudantes. A análise dos dados, bem como a fundamentação teórica, foi baseada na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004), e em autores brasileiros, principalmente Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016), que também desenvolvem estudos com essa teoria. Os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação (MARTIN e ROSE, 2007) fundamentaram a análise, assim como os documentos oficiais, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes curriculares para cursos de Letras (DCNs) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité (PPC). Contribuiu também para a análise dos dados a teoria das Representações Sociais proposta por pesquisadores da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2003; 2011; JODELET, 2001), assim como foram importantes as concepções acerca da língua materna e de seu ensino ao longo das últimas décadas. Considerando o caráter interpretativo desta pesquisa, a metodologia adotada se

ancora na abordagem qualitativa para análise dos dados. Os resultados mostraram que os licenciandos (ingressantes e concluintes) que participaram deste estudo, evidenciam em seus discursos as seguintes representações acerca do conceito de língua e de seu ensino: a) a língua como objeto de afeto; b) a língua como objeto complexo; c) ensinar língua é ensinar Gramática Normativa; d) ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica; e) professor como eixo central no ensino de língua. De forma geral, ainda que apareça no discurso destes licenciandos uma representação de língua e seu ensino voltada para o ensino da Gramática Normativa, é perceptível também que a trajetória deles no curso de graduação em Letras contribuiu de forma significativa para alterar e ampliar tal representação, já que o discurso destes licenciandos, ao registrarem em seus excertos a necessidade de um ensino mais articulado com a prática e uso da língua e, no caso dos concluintes, mais integrado com a escola de educação básica, mostrou a língua em toda sua complexidade. No entanto, os dados apontam que, ainda que tenha ocorrido mudanças de percepção em relação ao conceito de língua e seu de ensino durante a graduação, há por parte dos concluintes uma ideia de ensino voltado para a estrutura da língua, o que pode justificar, em certa medida, o discurso proferido pelos ingressantes, de que na educação básica as aulas de português são voltadas para o ensino de regras. O panorama exposto por esta tese pode, de certa forma, contribuir para que a universidade reavalie como as práticas pedagógicas desenvolvidas em seus cursos de graduação em Letras licenciatura estão sendo absorvidas e disseminadas entre a comunidade acadêmica. Outro viés importante que esta tese evidenciou foi a necessidade de mais articulação entre ciência e sociedade, pois ficou nítido, através dos dados desta pesquisa, que as práticas de ensino de língua, empreendidas na atualidade, ainda estão aquém do proposto pelas novas tendências linguísticas. Além de evidenciar as representações discentes de língua e de seu ensino, este estudo contribuiu para para autorreflexão por parte da pesquisadora e pode contribuir gerando reflexões de outros profissionais, reforçando a necessidade de mais esforços direcionados a uma comunicação mais eficiente e efetiva entre ciência/academia e sociedade em torno do que se acredita ser língua e seu ensino.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Representações Sociais; Formação Docente; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

This thesis presents, as its research theme, the representations of Portuguese as a mother tongue and its teaching in the perspective of freshmen and seniors from a Language and Literature Undergraduation Course. Considering this theme, the guiding questions of this study were: what representations of their mother tongue and its teaching do undergraduate students from Language and Literature Undergraduation Course, especially the ones from Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - have? When analyzing the discourse of those students (freshmen and seniors), is it possible to notice similarities and differences in the representations related to the mother tongue teaching? Is there a correlation between the speech of those students and the teaching principles and professional profiles outlined in the official Curriculum Guidelines for teaching Portuguese as a native language? Based on these research questions, the general objective of this study was to analyze the discourse of incoming and concluding students from the undergraduate courses of Languages located in Ibirité and Divinópolis, two *campi* of Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - aiming at highlighting the representations of their mother tongue and its teaching. In order to achieve this goal, data collection was carried out through a questionnaire applied in person. This instrument consisted of open questions that covered the following points: a) the reasons that led to the choice of the course; b) the knowledge that Languages students, who are also future teachers of their mother tongue should have; c) questions related to the ways in which their relationship with the Language and Literature Undergraduation Course was built; d) concept of mother tongue; and, e) aspects related to the school trajectory in basic education. The research was answered by 43 incoming and 35 concluding students. In total, 78 students answered the questionnaire. The data analysis and the theoretical foundation, were based on Systemic-Functional Linguistics theory (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004), and on Brazilian authors, mainly Fuzer and Cabral (2014) and Silva (2012, 2016), who also developed studies based on this same theory. The Evaluative and Ideation Systems (MARTIN and ROSE, 2007) supported the analysis, as well as the following official documents: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [National Curriculum Parameters], Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [Common National Curricular Base], Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCNs) [Curricular Guidelines for Language and Literature Undergraduation Course] and Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) [Pedagogical Projects of Language and Literature Undergraduation Course] from UEMG Divinópolis and Ibirité. The Social Representations theory, proposed by

the Social Psychology researchers (MOSCOVICI, 2003; 2011; JODELET, 2001) also contributed to the data analysis, as were the conceptions about the mother tongue and its teaching over the last decades. Considering the interpretative character of this research, the methodology adopted was anchored in the qualitative approach. The results showed that the undergraduate students who participated in this study highlight, in their speeches, the following representations about the concept of language and its teaching: a) language as an object of affection; b) language as a complex object; c) teaching language means teaching Normative Grammar; d) teaching language means articulating technical-academic knowledge with teaching practices of basic education; and, e) teacher as a central axis in language teaching. In general, even though there is, in students' speech, a representation of language and teaching that points to the teaching of Normative Grammar, it is also noticeable that their trajectory in Language and Literature Undergraduation Course contributed significantly to change and expand that representation. The students' speech demonstrated the need for a more articulated teaching with the practice and use of the language. Also, in case of senior students, their excerpts demonstrated the need for a teaching that is integrated with regular schools. Their speech showed language in all its complexity. However, the data points out that, although there have been changes in perception related to the concept of language and its teaching during the course, there is, on the part of the senior students, an idea of teaching that points to the structure of the language. This may justify, to a certain extent, the speech of freshmen, who afirm that, in basic education, Portuguese classes are geared to the teaching of rules. The panorama exposed by this thesis may contribute for the university to reevaluate the way that pedagogical practices developed in its courses are being absorbed and disseminated among the academic community. Another important point that this thesis highlighted was the need for more articulation between science and society, since it was made clear through the data collected in this research, that the practices of language teaching undertaken today are still below that proposed by the new linguistic trends. In addition to bringing out the students' representations of language and teaching, this study contributed for the researcher's self-reflection and can also offer other professionals a space for reflection, reinforcing the need for more efforts directed to a more efficient and effective communication between science / academia and society about what is believed to be language and language teaching.

Keywords: Portuguese Teaching; Social Representations; Teachers' Education; Systemic-Functional Linguistics

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Representação do Sistema de Avaliatividade 76

FIGURA 2 - Sistema de Ideação 78

FIGURA 3 - Modelo do questionário construído para coleta de dados dos ingressantes 84

FIGURA 4 - Modelo do questionário construído para coleta de dados dos concluintes 85

FIGURA 5 - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 88

FIGURA 6 - Modelo do termo de autorização de pesquisa 88

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	-	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOLL	-	Associação de Programas de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
DCN's	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUMDIR	-	Fórum dos Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT	-	Gramática Tradicional
GSF	-	Gramática Sistêmico Funcional
IES	-	Instituições de Ensino Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF	-	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	-	Ministério da Educação
OCEM	-	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	-	Projeto Pedagógico Institucional
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRS	-	Teoria das Representações Sociais
UEMG	-	Universidade do Estado de Minhas Gerais
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	-	Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre a escolha do curso de Letras.	168
QUADRO 02	-	Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de Língua Materna.	170
QUADRO 03	-	Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de Língua Materna e variação linguística.	171
QUADRO 04	-	Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de Língua Materna e seus contextos de uso.	172
QUADRO 05	-	Recortes dos discursos dos ingressantes de Ibirité e Divinópolis em relação à trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.	177
QUADRO 06	-	Recortes dos discursos dos concluintes de Ibirité e Divinópolis em relação à trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.	179
QUADRO 07	-	Componentes do núcleo I – PPC Ibirité	182
QUADRO 08	-	Componentes do núcleo II – PPC Ibirité	182
QUADRO 09	-	Componentes do núcleo III – PPC Ibirité	183
QUADRO 10	-	Eixo curricular do curso de Letras de Divinópolis.	184
QUADRO 11	-	Recortes dos discursos dos concluintes sobre o seja ensinar língua portuguesa	187
QUADRO 12	-	Recortes dos discursos dos ingressantes sobre o que acreditam ser o ensino de língua	191
QUADRO 13	-	Recortes dos discursos dos concluintes sobre o que acreditam ser o ensino de língua	199
QUADRO 14	-	Recortes dos discursos dos concluintes sobre o que acreditam ser o ensino de língua.	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

A proposta de estudo e a justificativa

CAPÍTULO 1

1 - A RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 27

1.1) Panorama das concepções de linguagem: do estruturalismo ao funcionalismo no Brasil 27

1.2) Concepções de língua materna subjacentes nos documentos oficiais de ensino de língua 39

1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e os princípios delineados para os cursos de Letras 39

1.2.2 O ensino de língua portuguesa: uma discussão sobre as orientações oficiais 44

CAPÍTULO 2

2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 54

2.1 – A noção de representações sociais 54

2.2 – Representações sociais: tipos e funções 57

2.3 – Representações sociais e ensino 61

CAPÍTULO 3

3 – A LINGUÍSITCA SISTÊMICO-FUNCIONAL 64

3.1 – A Linguística Sistêmico-Funcional: **c**oncepção sociossemiótica de linguagem e de língua 64

3.2 – As propostas de análise discursiva de Martin e Rose: o significado além da sentença 74

CAPÍTULO 4

4 – METODOLOGIA DA PESQUISA 80

4.1 – Delineamento da pesquisa 80

4.2 – Contexto de pesquisa 80

4.3 – Corpus 83

4.4 – Procedimentos de coleta e análise de dados 83

4.5 – Aspectos éticos relacionados à pesquisa 87

CAPÍTULO 5

5 – REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO: ANÁLISE DO DISCURSO DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UEMG. 90

5.1 – A escolha profissional: o que dizem os ingressantes e concluintes dos Cursos de Letras das unidades acadêmicas da UEMG-Divinópolis e Ibirité. 90

5.2 – Análise do relato sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio de ingressantes do curso de Letras. 100

5.3 – Análise do relato dos concluintes sobre a trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciandos do curso de Letras. 112

5.4 – Ser professor: o que pensam ingressantes e concluintes sobre o que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. 122

5.5 – A concepção de Língua de ingressantes e concluintes do curso de Letras das unidades de Divinópolis e Ibirité da UEMG 144

5.6 – A graduação em Letras: o que dizem ingressantes sobre o que esperam ser as abordagens de ensino de língua na universidade 150

5.7 – Ser professor (a): o que pensam concluintes sobre a formação que receberam no curso de graduação em Letras. 156

CAPÍTULO 6

6 – SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DISCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE LÍNGUA E SEU ENSINO. 166

6.1 – Representações de ensino de língua: o que dizem ingressantes e concluintes de cursos de Letras da UEMG. 167

a) A língua como objeto de afeto 167

b) A língua como objeto complexo 171

c) Ensinar língua é ensinar Gramática Normativa 173

d) Ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica 190

e) Professor como eixo central no ensino de língua 198

CONSIDERAÇÕES FINAIS 203

REFERÊNCIAS 213

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo e justificativa

Ao longo de minha prática docente, como professora e coordenadora do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Divinópolis, percebi que é preciso investigar a relação dos estudantes de Letras com o ensino de língua materna. Minha experiência profissional permitiu observar que há no discurso dos licenciandos ingressantes deste curso uma concepção de que estudar e ensinar a língua é estudar e ensinar a Gramática Normativa. Para além dos ingressantes, percebi um discurso normativista por parte dos concluintes deste curso, visto que, em avaliações institucionais internas, alguns destacam que o curso deveria, na matriz curricular, ter mais carga horária voltada ao ensino de Gramática. Tais relatos, acredito, podem estar revelando representações acerca da concepção de língua e de seu ensino que precisam ser investigadas e analisadas mais sistematicamente.

Considerando as ponderações apresentadas, pretendo, neste trabalho, analisar quais são as representações sociais de língua e de seu ensino dos licenciandos (em fase inicial e em fase de conclusão do curso) de curso de Letras. Portanto, o objeto principal de investigação desta pesquisa preocupa-se com a formação desses discentes, antes e durante o ensino superior, uma vez que as representações construídas sobre o conceito de língua materna e seu ensino, podem exercer grande influência na forma de se conceber o ensino de língua (BARCELOS, 2007).

Mediante este panorama, proponho nesta pesquisa investigar discursos de licenciandos de curso de Letras em relação à concepção de língua materna e seu ensino, com o intuito de contribuir para significativas reflexões e até intervenções em relação às novas proposições de ensino e aprendizagem. Acredito que conhecer o que pensam os futuros docentes dessa área permite vislumbrar que tipo de ensino será oferecido por estes profissionais, e ainda, entender o que vem acontecendo nas escolas, visto que normalmente os professores são formados pelas instituições superiores de suas localidades. É neste aspecto que esta pesquisa se liga aos estudos recentes em Linguística Aplicada, mais especificamente ao estudo do discurso pedagógico, amparada pela base teórica de perspectiva sociossemiótica, a fim de contribuir para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

As perguntas que norteiam esta pesquisa são: que representações de língua materna e de seu

ensino têm ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras, especialmente das unidades de Divinópolis e Ibirité, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG? Ao analisar o discurso desses alunos (ingressantes e concluintes), é possível perceber semelhanças e diferenças de representações em relação ao ensino de língua materna? Há correlação entre o discurso desses sujeitos e os princípios de ensino e perfis profissionais delineados nas Diretrizes Curriculares para o ensino de língua materna?

Norteada por essas indagações, o objetivo geral desta pesquisa busca analisar o discurso de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras, de duas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Ibirité, Divinópolis), de modo a evidenciar as representações acerca do conceito de língua materna e de seu ensino.

Mediante o objetivo geral, os objetivos específicos são:

1. Identificar, no discurso dos licenciandos em Letras, a recorrência de enunciados, evidenciando as representações construídas acerca da língua materna e de seu ensino;

2. Comparar os discursos analisados nas instituições pesquisadas para evidenciar possíveis relações de semelhança entre eles, o que configuraria representações sociais;

3. Apontar, no discurso dos licenciandos concluintes em Letras, possíveis diferenças na concepção acerca de língua materna e de seu ensino, advindos de sua inserção nos cursos, em comparação com o discurso dos ingressantes.

Acredito que o trabalho empreendido e aqui explicitado é de suma importância, pois, conforme sinaliza Travaglia (1998), a forma como se percebe a língua pode alterar em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino. Nessa mesma linha teórica, Geraldi (2009) afirma que qualquer metodologia de ensino, articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao para que ensinamos o que ensinamos.

De acordo com Cunha (2015), as práticas de ensino são orientadas pelas concepções de língua e linguagem que se recebe, desse modo, a forma como a linguagem é vista pode definir os caminhos de sermos alunos e professores de língua portuguesa. Portanto, em sentido mais amplo, pode-se dizer que ensinar língua e avaliar o seu ensino, são atividades que refletem as noções/representações que se tem acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes

componentes, e de como esses componentes intervêm na sua utilização.

Outra questão que merece ganhar destaque nesta pesquisa de doutorado é que estudos como os de Kato (1995), Travaglia (1998), Geraldi (2009) mostram que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. De acordo com os estudos de Kato (1995), o professor e suas atitudes e concepções são determinantes no processo de aprendizagem, para o direcionamento acerca do tipo de intervenção pedagógica. Já Travaglia (1998) ressalta que a concepção de linguagem e a de língua modifica em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino, e considera essa questão tão importante, quanto à postura que se tem em relação à educação.

Pensando no que dizem esses autores, é possível questionar se o professor é consciente da sua prática pedagógica, ou seja, será que o docente, ao adentrar uma sala de aula, consegue estabelecer uma rotina de reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sua sala?

Mediante tais premissas, bem como o questionamento sobre o quanto a concepção sobre o que é língua e seu ensino interfere nos processos educativos, esta pesquisa poderá dar indícios sobre quais concepções possuem os ingressantes e concluintes dos cursos de Letras das Unidades da UEMG, pois, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua, ainda que essa não seja consciente. Acredito que desvelar as representações desses(as) licenciandos(as) pode contribuir para a qualidade do ensino, uma vez que investigá-las, através dos discurso dos licenciandos, pode desvelar questões metodológicas importantes sobre o ensino de língua.

Nesta perspectiva, amparo esta pesquisa de doutorado na proposta descrita nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.29) que reafirma a necessidade de um ensino de língua cada vez mais dinâmico e voltado para uma educação linguística que priorize o diálogo multicultural. Esta diretriz leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Neste contexto, a Universidade é concebida não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. No entanto, a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação

criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

Para além das diretrizes propostas para os cursos de graduação em Letras, outros documentos, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCNs) que indicam conteúdos e metodologias do ensino de língua em nosso país, também serão suportes para a discussão empreendida nesta tese, a fim de contribuir para a formação crítica e política dos licenciandos.

Sobre formar criticamente os licenciandos dos Cursos de Letras, as DCNs traçam que é preciso 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 e das relações com o outro. Considerando essa proposta, o profissional formado em Letras deve ter domínio do uso da língua que seja objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

Ainda que haja diretrizes que estabelecem um perfil desejado para licenciandos de cursos de Letras, pesquisas como a de Bonini (2002) e, também de Rojo (2009) explicitam uma crítica significativa em relação às práticas docentes do ensino fundamental e médio. Segundo esses autores, ainda permanecem nessas práticas elementos que desconsideram a dinamicidade do ensino de língua materna para o cidadão do século XXI, em que o texto literário ainda é o modelo padrão e a avaliação continua centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe com a concepção de texto (BONINI, 2002, p.29-30).

O estudo de Bonini (2002) faz um prospecto dos estudos linguísticos a partir dos anos 60. De acordo com a pesquisa desse autor há três concepções de ensino, a saber: a normativista, a texto-instrumental e a interacional (esta última voltando sua atenção para aspectos pragmáticos e enunciativos) ocupam, em medidas diferentes, as práticas escolares. Além disso, essa pesquisa enfatiza o papel da linguagem em constituir as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos.

Rojo (2009), especificamente em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social,* apresenta questionamentos interessantes acerca da importância da educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos. No livro a autora defende que

> cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também, as culturas locais e populares, bem como a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

Esta obra traz relevantes contribuições aos estudos de letramentos múltiplos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa, bem como instiga o leitor a pensar sobre as práticas de letramento que estão sendo desenvolvidas na escola.

Trazida essa discussão para o campo de formação e atuação do professor de língua portuguesa como língua materna, assumo, neste trabalho, que um dos maiores desafios postos à formação profissional docente – e aqui, especificamente, focalizo o professor de língua portuguesa como língua materna – é aquele que se volta para rediscutir a formação identitária profissional do professor, o que pressupõe também trazer como foco de discussão e problematização as propostas pedagógicas dos cursos de formação docente, uma vez que estas se conduzem pela representação do profissional que se quer construir (ASSIS, 2009).

Mediante a tais colocações, bem como a urgência de um ensino de língua mais dinâmico, surge o desejo de se desenvolver um estudo que direcione esforços para pensar como está a formação de professores de língua, uma vez que minha experiência como docente e coordenadora de um curso de Letras tem apontado indícios pouco animadores. Parece que ainda ressoa nos discursos dos licenciandos um tom de normativismo em relação ao ensino de língua, pois em avaliações internas, realizadas semestralmente, aparecem queixas em relação à quantidade de disciplinas direcionadas ao ensino da gramática normativa. Geralmente, nas avaliações surgem apontamentos que parecem indicar que o ensino de língua vivenciado pelos licenciandos não foi satisfatório. No entanto, ainda que existam as avaliações no curso, acredito que ainda é preciso comprovar e pesquisar tal evidência com maior profundidade teórica e metodológica, de modo a se entender se esses discursos podem ser considerados construtores de representações sobre a língua materna e seu ensino.

Pensando então, que a forma como o docente conduz sua prática pedagógica está diretamente ligada à sua concepção sobre o que é língua e seu ensino, acredito que desvelar, através dos discursos de licenciandos do curso de Letras, o que esses discentes pensam ser língua e seu ensino, pode apresentar um panorama sobre como construirão suas práticas pedagógicas no

exercício da profissão docente.

A partir desta discussão, é também importante pensar nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Letras, para assim averiguar se essas práticas têm ou não, contribuído para que representações sociais de língua e seu ensino, muitas vezes construídas ao longo da vida estudantil desses licenciandos, fruto do senso comum, sejam mais fortes que as ideias propostas pelos autores estudados na graduação, a ponto de determinarem e guiarem as ações desses licenciandos depois de formados.

Além da necessidade de se conhecer os discursos dos futuros docentes, acredito que em termos práticos, estudos desta ordem são necessários, pois é através de uma sólida formação docente, calcada em princípios que favoreçam um ensino de língua multicultural, é que se alcançará êxito diante das múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola (ROJO, 2009) e, especificamente, ao ensino de língua materna. Nesta perspectiva, preparar o profissional de Letras para o exercício da docência significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem, e para se expressarem em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas (VILELLA, 2009).

É importante destacar que as instituições de ensino superior, no que diz respeito, tanto à formação inicial quanto à continuada, carregam a responsabilidade de formar professores capazes de formar cidadãos críticos e participativos, atuantes na sociedade em que vivem. Para tanto, é fundamental que os futuros profissionais tenham uma sólida formação em âmbito científico, contextual, psicopedagógico, cultural e pessoal, a fim de que quando concluam a graduação estejam realmente aptos a lecionar. A partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa há possibilidade de novos direcionamentos das ações que tornem a formação desses licenciandos mais completa e articulada com as novas demandas sociais.

Outra contribuição desta pesquisa pode ser para apontamentos de fragilidades de ordem metodológica no que se refere ao ensino realizado na universidade. Sobre questões metodológicas para o ensino, muito vem se discutindo sobre formas dinâmicas de prover e potencializar a aprendizagem na atual sociedade. Portanto, é preciso conhecer o que pensam os estudantes do Curso de Letras em relação ao conceito de língua materna e seu ensino, para que se possa revelar a estes cursos direcionamentos para uma autorreflexão sobre suas propostas

curriculares. Um olhar reflexivo sobre o discurso dos discentes poderá, certamente, contribuir para uma reestruturação nas bases pedagógicas propostas pelos currículos dos cursos, auxiliando, caso necessário, em novas formatações. Desvelar as concepções dos estudantes de Letras pode ser uma forma de dialogar sobre expectativas, anseios, (des)motivações, objetivos para o cumprimento do projeto curricular do Curso, enfim, pode tornar-se uma forma de autoavaliação docente e discente.

Uma ampliação proposta por este trabalho refere-se às lacunas verificadas nos estudos sobre concepções de língua materna e de seu ensino pelo público-alvo trabalhado. Cabe ressaltar que mesmo que se trate de um campo fértil, na área de Linguística Aplicada, conforme Silva (2010), o estudo sobre representações de língua materna e seu ensino ainda pode ser mais discutido. Uma pesquisa exploratória sobre os estudos nesta área indica uma extensão maior de pesquisas dedicadas à representação de ensino de língua estrangeira do que de língua materna, conforme os trabalhos de Santos (2012) que investigou como professores em formação, do curso de graduação Letras-Inglês – estudantes do oitavo semestre de uma instituição – concebem a gramática e o ensino de gramática, baseando-se em sua trajetória de ensino e aprendizagem da língua inglesa antes e durante a graduação. Também o estudo de Pedrosa (2007), que pretendeu discutir as representações de alunos de cursos de Letras sobre ensino-aprendizagem de inglês em uma faculdade em São Paulo. Há também a pesquisa de Borges, Lago e Oliveira (2013) que investigou as crenças de um acadêmico ingressante em Letras Inglês acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Essas pesquisas, apesar de apresentarem dados e conclusões acerca do ensino de língua estrangeira, mostram que pesquisas sobre ensino de língua – materna ou estrangeira – podem contribuir para direcionamentos pedagógicos significativos para o ensino.

Destaco também que as pesquisas realizadas, tendo como objeto as representações de Língua Materna, direcionam as investigações a professores em atuação e com um viés teórico-metodológico diferente do proposto neste trabalho de doutorado. Isso pode ser observado nos trabalhos de Porto (2012), que procurou identificar e analisar as representações de língua e linguagem dos professores de Terrena. Brito (2011) analisou, com base no embate de vozes, as imagens que professores de língua(s) em formação constroem em seu discurso, em relação à gramática e ao ensino de língua materna, fundamentado na Análise do Discurso de linha francesa.

Registro também que pesquisas direcionadas a estudantes de cursos de Letras restringem-se a apenas um segmento (ingressante ou concluinte), e não se dedicam a fazer uma análise que indique se o curso de Letras contribui para alterar a concepção em relação ao conceito de língua materna e seu ensino, como pode ser comprovado nos trabalhos de Striquer (2015). Neste trabalho o objetivo foi investigar, tendo como área a Linguística Aplicada, qual a concepção de língua portuguesa trazida por ingressantes do primeiro ano do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Já a pesquisa de Conceição (2010) estudou os modos de representação do papel do professor de Língua Portuguesa construídos por concluintes do curso de Letras e pretendeu fornecer elementos para propostas de intervenção no ensino superior, especialmente na formação do professor de Língua Portuguesa. O estudo de Barbosa (2004) investigou as representações que o graduando do último período do curso de Letras apresenta sobre a linguagem e o seu ensino. Essas pesquisas, de forma geral, trazem indícios significativos sobre a percepção dos licenciandos sobre o ensino de língua, no entanto, não investigam, diretamente, a relação do curso de Letras e a concepção dos licenciandos.

Diante destas constatações, este trabalho poderá indicar, ao investigar no discurso de licenciandos de cursos de Letras (ingressantes e concluintes) as representações que fazem sobre o que é a língua e seu ensino. Nesta perspectiva, acredito que este estudo poderá oferecer subsídios para futuros desdobramentos, principalmente em relação ao ensino de língua materna, pois conforme sugere Geraldi (2009), e previsto por estudiosos de Representações Sociais, determinadas concepções podem influenciar as práticas de ensino destes futuros docentes.

Pensar então um estudo que permita investigar e dar voz a licenciandos de cursos de Letras, poderá suscitar reflexões significativas em torno das possibilidades do ensino de língua materna. Acredito que esta proposta tem o potencial para oferecer significativas contribuições em relação à organização e pressupostos dos cursos de formação de professores na área de Letras-licenciatura, auxiliando na superação de entraves como a perpetuação de uma concepção restrita de língua materna e de seu ensino.

Para conduzir este trabalho de análise do discurso de ingressantes e concluintes dos cursos de Letras da UEMG, o suporte teórico baseou nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois as concepções sobre o que é língua e ensino de língua, presentes no discurso sujeitos pesquisados, podem ser pesquisadas tendo em vista

> o âmbito da semântica do discurso, estrato semântico da língua de acordo com

> a Linguística Sistêmico-Funcional, levando-se sempre em conta o contexto de registro e de cultura em que acontecem, já que é no uso da linguagem que as representações se manifestam (SILVA, 2016, p.87).

Perceber e entender as concepções dos licenciandos sobre o que é língua e seu ensino exige também um estudo acerca das representações sociais que os estudantes possuem sobre a língua e seu ensino. Para tanto, este estudo se valeu das Teoria das Representações Sociais, ancorado, em especial, nos estudos de Serge Moscovici (2003, 2011) que foi o precursor desta construção teórica na área da Psicologia Social. Esta teoria possibilita adentrar no universo cotidiano de sujeitos que estão imersos num contexto social caracterizado como diverso e múltiplo, no qual cada espaço revela peculiaridades, identidades e culturas próprias que precisam ser consideradas na investigação. Sobre esta questão vale destacar que investigar as representações dos discentes em relação ao conceito de língua e de seu ensino deve considerar que as percepções construídas pelos estudantes são decorrentes das experiências vivenciadas na sua trajetória escolar e acadêmica, bem como em outros espaços.

A maioria das crenças dos professores é formada quando estes ainda são estudantes e têm em seus professores um exemplo “do professor” que desejam ser. Algumas delas são consideradas tão estáveis que nem mesmo determinadas experiências vivenciadas durante o período de formação conseguem modificá-las, sendo estas crenças reativadas durante as atividades docentes para solucionar alguns problemas da prática (TARDIF, 2003), ou direcionar, de modo geral, a prática.

Para desvelar as representações sociais acerca da língua e seu ensino na concepção de licenciandos do curso de Letras, organizei esta tese na seguinte lógica.

Na primeira parte da Introdução foi feito um esboço sobre a minha trajetória profissional e acadêmica para, de certa forma, justificar meu interesse pelo tema – Representação discente sobre língua portuguesa e seu ensino. Nessa seção também procuro mostrar alguns estudos feitos na área, e que abordam temas parecidos com o proposto nesta pesquisa, para assim destacar a contribuição do presente estudo. Além disso, apresento os objetivos e problemática de pesquisa, bem como as questões norteadoras.

No capítulo 1, traço um panorama das concepções de linguagem e do ensino da língua portuguesa ao longo dos anos a fim de mostrar as concepções que fizeram parte, e ainda fazem,

do ensino de língua portuguesa em nosso país. Este capítulo tem a intenção de levar o leitor a pensar sobre como a construção das concepções de língua no decorrer do tempo contribuiu, de certa maneira, para divulgar e disseminar práticas de ensino desenvolvidas no âmbito escolar. Outro tópico abordado nesta seção são as concepções de língua/linguagem presentes nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Nesse ponto, apresento e discuto alguns documentos recentes, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para curso de Letras.

Considerando a questão norteadora da pesquisa – Investigar como discentes de cursos de Letras elaboraram o conceito de língua materna, e como estes percebem o seu ensino, no capítulo 2, apresento conceitos teóricos acerca das Representações Sociais. Acredito que esta base teórica poderá dar sustentação para averiguar, através do discurso dos sujeitos de pesquisa (discentes do curso de Letras), a representação que possuem sobre o objeto pesquisado. Para escrever sobre esse tema recorri aos estudos de Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Neste capítulo faço uma espécie de trajetória histórica, em que apresento o surgimento da teoria a partir de Durkheim (1978) e sua sequência com os estudos de Moscovici e Jodelet. Destaco também, a partir destes teóricos, os tipos e funções das representações e finalizo o capítulo apresentando sobre a relação entre representação social e ensino.

Seguindo a estrutura de apresentação das teorias usadas para realização da pesquisa, o capítulo 3 é destinado a mostrar um panorama sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria base deste estudo, com intuito de fornecer um aporte conceitual em torno da concepção de linguagem, a partir de uma visão sociossemiótica da linguagem. Além disso, apresento as categorias de análise que a LSF oferece como ferramenta para interpretação dos dados coletados nesta pesquisa. Para tanto, a construção do texto desta seção se ancora nos estudos de Halliday (1994), especificamente a Gramática Sistêmico-Funcional, bem como a proposta de análise discursiva (Sistemas de Avaliatividade e de Ideação) de Martin e Rose (2003, 2007), e também de pesquisadores brasileiros, especificamente Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016), que desenvolveram pesquisas e estudos utilizando essa teoria.

No capítulo 4 apresento o delineamento metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do local de realização do estudo, o universo de sujeitos participantes e os parâmetros que guiaram a análise dos dados deste estudo.

No capítulo 5, apresento a discussão sobre os dados gerados a partir dos posicionamentos dos discursos dos ingressantes e concluintes dos Cursos de Letras das Unidades da UEMG (Divinópolis, Ibirité) em relação ao que acreditam ser representações da língua materna e do seu ensino. Para construir esta análise utilizei os estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, especificamente a proposta de análise discursiva de Martin e Rose (2003), envolvendo os elementos de Ideação e Avaliatividade presentes nos discursos escritos desses licenciandos.

Por fim, e com o objetivo de tecer reflexões acerca dos dados apresentados no decorrer do capítulo 5, a seção 6 desta tese apresenta as categorias de representação social sistematizadas a partir do discurso dos licenciandos sobre o conceito de língua e seu ensino.

Feita apresentação geral das motivações, objetivos e contribuições que envolveram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como um esboço da estrutura desta tese, o próximo capítulo busca tecer um panorama sobre a relação entre as concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa.

CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

> A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2004, p. 124).

A proposta deste capítulo é apresentar as concepções de língua e de linguagem que integraram o percurso do ensino de língua do nosso país, pois acredito que pensar a construção das concepções de língua no decorrer do tempo pode contribuir para a compreensão das práticas de ensino desenvolvidas. Além disso, pretendo discutir como as concepções, ao longo da história, influenciaram, e ainda influenciam, a forma como os conteúdos e as metodologias de ensino de língua são desenvolvidos na escola.

Ao longo da história os estudos linguísticos perpassam três fases distintas que demonstram formas diferentes de entendermos a língua(gem). Essas concepções forneceram – e ainda fornecem – subsídio para o trabalho com o ensino de língua. Desse modo, temos a língua/linguagem: a) como uma representação do mundo e do pensamento; b) como instrumento de comunicação e; c) como espaço de ação e/ou construção de interação.

Para tanto, o capítulo a seguir fará uma abordagem sobre as influências das concepções de língua(gem) no ensino, com intuito de fundamentar a pesquisa sobre a relação entre as concepções de língua(gem) e o ensino de língua portuguesa.

1.1 - PANORAMA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: DO ESTRUTURALISMO AO FUNCIONALISMO NO BRASIL

De acordo com a pesquisa de Malfacini (2015, p. 45) “ainda no século XXI, é comum observarmos, nas escolas, uma prática pedagógica de Língua Portuguesa voltada exclusivamente para o ensino da gramática normativa, como um estudo prescritivo”. Neste formato de ensino predomina uma visão de língua baseada na estrutura, privilegiando o estudo de partes segmentadas de um todo chamado Gramática, com ênfase para Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por meio de enunciados desarticulados. Tal visão pode ser verificada em uma pesquisa realizada, no final da década de 80, na cidade de São Paulo, com 170 professores dos ensinos fundamental e médio. Este estudo mostrou que 62,67% das aulas de Português eram

voltadas para o ensino de regras gramaticais (NEVES, 2003).

Pesquisas como a de Malfacini (2015) indicam que ainda no cenário atual o ensino de língua materna na escola parece revelar que seu processo não tem produzido os efeitos desejados pelas propostas pedagógicas pautadas em um ensino de língua mais interativo e dinâmico. Discutir ensino de língua parece ser um assunto de pauta cotidiana, no entanto, cabe destacar que durante séculos sequer esse ensino havia sido institucionalizado, fato que talvez reflita ainda em práticas pedagógicas de concepção estruturalista.

Conforme aponta Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa foi incluído como disciplina no currículo escolar brasileiro somente a partir do século XIX, já no final do Império. Em meados do século XVII, as práticas direcionadas ao ensino de língua portuguesa eram realizadas nas escolas apenas como ferramenta para a alfabetização de uma pequena parcela da população, mas ainda assim o ensino não era tratado como componente curricular, já que não se configurava na língua dominante[1]. Nesse contexto, o ensino da gramática da língua portuguesa era considerado apenas um suporte à aprendizagem da gramática latina. Entretanto, o declínio do latim ao perder, paulatinamente, seu uso e valor social, resultou em sua extinção do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro, aproximadamente no século XX, deu espaço para que "a gramática da língua portuguesa ganhasse espaço como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à língua brasileira" (SOARES, 1996, p.15).

Soares (1996), ao tratar desta questão, apresenta três motivos para que a Língua Portuguesa não tivesse feito parte do currículo escolar até o início do século XVIII. O primeiro motivo pode ser atribuído ao fato de que a escolarização era reservada às classes privilegiadas. Neste período havia a ideia de que o grupo social mais abastado já estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola. Para esses alunos, procedentes da classe social dominante, o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua era, de certa forma, natural, uma vez que esta variedade já era falada em casa. Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa, nesse período,

[1] A língua portuguesa não configurava como língua oficial, pois existia uma outra língua – a língua geral – que sobrepunha as línguas indígenas faladas no território brasileiro, e pelo latim. Os jesuítas dominavam o ensino brasileiro e suas metodologias não ofereciam espaço para a língua portuguesa. Vale destacar também nesse contexto, que os jesuítas catequizavam o índio na língua portuguesa, sem se preocuparem com uma educação intercultural (SOARES, 1996).

foi oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina (SOARES,1996).

Outro motivo menciona o fato de a língua portuguesa ainda não fazer parte do uso social, mas sim a língua geral (uma miscelânea de línguas indígenas faladas no território brasileiro). O uso da língua portuguesa somente se tornou obrigatório nos anos 50 com um ato do Marquês de Pombal. Segundo Pombal, "a língua seria uma maneira de banir os povos que viviam no Brasil da ignorância e ao mesmo tempo fazê-los ter respeito ao Príncipe por/através de sua língua" (SOARES, 1996, p.16).

Por fim, um terceiro motivo, decorrente das outras duas já mencionadas, era o fato de o idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar. As reformas Pombalinas[2] – estabelecidas pelo então Marquês de Pombal – contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola. A partir daí, na virada do século XX, o Latim começa a perder seu valor social, passando a ser excluído dos ensinos fundamental e médio e a gramática portuguesa foi adquirindo autonomia. Foi nesse contexto que emergiram as gramáticas, geralmente escritas por professores e destinadas a seus alunos, o que veio a intensificar a importância dos estudos de gramática na escola.

Soares (1996) também destaca que a prioridade da gramática talvez possa ser explicada pela força da tradição jesuítica, que persistiu do século XVI ao XX. Outra hipótese refere-se à renúncia do ensino da Retórica e da Poética, vácuo que só recentemente voltou a ser preenchido por teorias mais modernas de leitura e produção textual, assim como a emergência da Estilística, introduziu no estudo da gramática portuguesa estudo da Retórica – "afinal, a linguagem era expressão do pensamento; logo, quem se expressasse bem dominava a língua" (RAUPP, 2005, p. 51).

Esse período consolida então uma das três concepções de linguagem, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção trabalha com a ideia de que o fato de não saber

[2] A Reforma Pombalina contribuiu para inserção da Língua Portuguesa nos currículos escolares. No tratado, propôs-se que, além da alfabetização em Português, o estudo da gramática da língua portuguesa deveria ser prioridade. A partir de então, o português passou a integrar o currículo oficial curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim (SOARES, 1996).

pensar é a causa de as pessoas não saberem se expressar. Nessa tendência, a manifestação linguística, segundo Travaglia (1997, p. 21), "é reduzida a um ato racional, a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece". Essa tendência defende que a expressão exterior reflete um conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, a essência dessa concepção preconiza que o pensamento, para ser bem estruturado, deve ser incorporado por regras, e essas regras devem ser absorvidas dentro do domínio do estudo gramatical normativo, que defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Bagno (2002) destaca que considerar a língua como expressão do pensamento está, de certa forma, "relacionada a um conceito de língua literária que era usada pelos grandes filólogos gregos para escrever regras que deveriam ser empregadas por aqueles que produziam obras clássicas". Nessa concepção, a língua é compreendida como "homogênea e estática, a enunciação é um ato individual que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece" (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Mediante as mudanças sociais, a partir da década de 60 do século passado, a disciplina de língua portuguesa sofreu alterações. Nesse período, ocorreu uma mudança no perfil das pessoas que frequentavam as escolas, pois o acesso à educação foi dado também para as classes menos privilegiadas, fato que alterou o perfil da clientela. Dessa forma, tornaram necessárias mudanças nas disciplinas curriculares e nos objetivos da instituição escola, bem como no conteúdo da disciplina Português, inaugurando, de certa forma, uma nova visão de ensino de língua e, também, de linguagem, a qual denominados de segunda concepção de linguagem.

De acordo com Soares (1998), a emergência de um novo perfil de alunos nas escolas trouxe para o ambiente escolar padrões culturais e variantes linguísticas diferentes, surgindo uma outra proposta de ensino. Nesse período, cria-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/1961) que determina que a disciplina de língua portuguesa deveria abordar em todo ciclo educacional estudos que englobassem questões da oralidade e escrita a partir da gramática e da literatura.

Na década de 70, o ensino do Português passa por mais uma alteração, em decorrência da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71). Resultante da intervenção

feita nesse momento histórico pelo movimento militar de 1964, essa nova lei coloca a educação a serviço da ideologia do governo vigente, passando a língua ser considerada instrumento. Por esse motivo, logo mudou-se novamente a concepção de ensino de língua materna, iniciando-se um outro sistema, fundamentado na Lei nº 5692/71, que, de acordo com Soares (1998, p. 57), "estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira". É nesse momento que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: "ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática" (SOARES, 1996, p.17).

Um novo cenário se institui no ensino de Língua Portuguesa: gramática e texto se apresentam num único material, ainda que os conteúdos permanecessem divididos. Cabe destacar que nessa época, os livros se estruturavam em unidades, cada qual constituída de texto para interpretação e também atividades que exigiam análises gramaticais. No entanto, essa fusão de fato não aconteceu "na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960, primazia que ainda hoje a ela é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras" (SOARES, 2016, p.18). Apesar de nos anos 1960, o ensino começar a se interessar para as habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação, estas se mantiveram secundárias em relação aos estudos gramaticais, influenciadas por teorias muitas vezes mecanicistas que percebiam a língua como um sistema autônomo e fora do texto (SOARES, 2016). Assim, é possível dizer que estas teorias primaram por uma escrita ideal e distante do contexto real, influenciando um ensino de língua descontextualizado.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, de certa forma, guiou a prática pedagógica de muitos professores até a década de 60 e influenciou esses profissionais a realizarem uma prática pedagógica centrada no ensino de normas gramaticais, e também, estimulou a prática de um ensino de leitura e de escrita centrado em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua (SOARES, 1998). Esta perspectiva não desconsiderava, por conseguinte, relação com a língua viva do nosso tempo e com o uso do nosso cotidiano (BAGNO, 2002).

A partir da promulgação da a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71, o ensino de modo geral começou a ser repensado. Em relação ao ensino de língua, o lugar da gramática

normativa começou a ser revisto. Resultante da intervenção feita a partir do Regime Militar implantado em 1964 pelo movimento de 1964, a nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente, passando a língua a ser considerada instrumento[3] para esse desenvolvimento (MALFACINI, 2015).

"Comunicação torna-se a palavra da moda na década" conforme ressalta Meserani, (1995, p. 20). É nesse mesmo contexto que a disciplina "Português" passa a ser denominada de Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais) e no 2°grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mediante a tais condições sociais e políticas, emerge a segunda concepção de linguagem:

> ...se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua (SOARES, 1998, p.57).

A concepção instaurada nesse momento é a de linguagem como instrumento de comunicação e os objetivos de ensino são "pragmáticos e utilitários" (SOARES, 1996) não se preconizava mais a promoção do conhecimento do sistema linguístico por ele mesmo, ou seja, o saber estrito do código, mas sim do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, dando ênfase ao uso instrumental e comunicativo da língua.

Neste cenário a "gramática é minimizada"[4] (SOARES, 1996, p.19), o conteúdo começou a ser esvaziado e reduzido apenas aos conteúdos apresentados pelos livros didáticos que, neste momento, tornaram importantes ferramentas de trabalho para os professores. Permanece a ênfase nas habilidades de leitura iniciada nos anos 60, mas agora, ainda que incipiente, não só textos literários são objetos de compreensão e interpretação, mas os textos informativos, jornalísticos, publicitários, verbais e não verbais passam a fazer parte das atividades de leitura e escrita.

Para Travaglia, essa segunda concepção traz a ideia de linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, "a língua é vista como código, ou seja, um conjunto de signos que se

[3] Do ponto de vista linguístico, nessa época concebia-se a língua como instrumento da comunicação, por influência da teoria da informação vigente na década de 70. Assim, "a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação" (BEZERRA, 2005, p. 44)

[4] Nesse momento emerge o embate sobre ensinar ou não a gramática na escola fundamental (SOARES, 1996).

combinam de acordo com regras e que é capaz de passar mensagens e informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Além de se juntar à perspectiva estruturalista, essa concepção "liga-se também à corrente transformalista, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação, que percebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem" (GERALDI, 1997, p. 41). Estudos de autores importantes embasaram os estudos da linguagem nessa concepção, como os de Ferdinand de Saussure (precursor do Estruturalismo) e de Noam Chomsky (linguista americano que tratou sobre os estudos sobre a gramática gerativo-transformacional).

Saussure, em seus estudos, discute o que considera essencial, no caso a língua propriamente dita. Em sua obra - Curso de Linguística Geral, manifesta a sua visão de língua como um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, virtual. Entretanto, pode ser também considerada uma realidade psíquica e uma entidade social que é "exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la " (SAUSSURE, 2006, p. 22). Por ser um fato social, "um sistema de signos que exprimem ideias" (p. 24), caracterizar-se por sua "natureza homogênea" (p. 23) e impor-se ao indivíduo, a língua se constitui como um componente de organização social, sendo possível um estudo sistemático. Em relação aos estudos de Saussure cabe destacar que a fala é excluída do campo dos estudos linguísticos, em virtude de ela se constituir de atos individuais. Foi excluída também de seus estudos a pesquisa diacrônica, priorizando a descrição de um estado de língua sincrônica. Sendo assim, sua pesquisa não discute o processo pelo qual as línguas se modificam, mas preconizam discutir como as línguas funcionam, num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, a partir da análise da estrutura linguística.

Noam Chomsky, outro autor importante quando se trata de concepção de linguagem, na década de 1950, critica o estruturalismo por esse não abranger questões referentes à criatividade da linguagem. Daí surge o termo gerativismo, que possibilita ao locutor ouvinte de uma língua, com um número finito de categorias e de regras (Competência), gerar e interpretar um número infinito de frases dessa língua. Ao esboçar os conceitos de competência (conhecimento da língua, seus elementos constitutivos e suas regras) e de performance (o uso da língua em situações concretas), Chomsky se aproxima do conceito saussuriano de língua e de fala, mas substitui uma concepção estática da língua por uma concepção dinâmica.

Considerando as duas visões de linguagem, a de Saussure e de Chomsky, Orlandi (1986, p.48), argumenta que "os recortes e exclusões feitos por esses autores deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência) ". Desse modo, ressalta a autora, excluiu-se o sujeito de seu contexto social uma vez que não se reconheceu as condições de confecção dos discursos.

Travaglia (1997, p. 22) ratifica a colocação de Orlandi (1986) e menciona que essa concepção de linguagem levou ao estudo da língua enquanto código, desconectado de sua utilização. Essa visão linguística não considerou os participantes do enunciado e a situação de uso como decisivos para a construção das unidades e regras que constituem a língua. Dessa forma, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão considerada monológica, que estuda a língua do ponto de vista formal, ou seja, que limita o estudo ao funcionamento interno da língua.

Contrapondo às concepções de linguagem como expressão do pensamento, bem como instrumento de comunicação, surge no cenário de ensino de língua uma terceira concepção - a linguagem como um processo de interação. É nessa fase, nos anos de 1980, que surgem mais estudos linguísticos teóricos e aplicados chegando às escolas e interferindo no ensino de Português, sobretudo, "com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, consequência da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir da década de 60" (MATÊNCIO, 2006, p. 65).

Segundo Travaglia (1997, p. 23), "nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento (1ª concepção) ou transmitir informações a outrem (2º concepção), mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)". A partir desse enfoque, a concepção interacionista da linguagem[5] contrapõe-se às visões de língua, que a tem como um objeto autônomo. Nessa perspectiva, ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana e de constituição de relações sociais, mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e

[5] Essa concepção refere-se à linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática). Essas teorias consideram que o sujeito da linguagem é o centro da reflexão linguística, bem como valorizam as condições de produção do discurso, a interferência do social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a argumentação, a ideologia, etc (TRAVAGLIA, 1997).

ideológico, sendo os interlocutores sujeitos que ocupam lugares sociais.

Nessa concepção de linguagem há prevalência pelo uso da língua em situações de uso e não apenas como descrição estrutural da língua. A língua, nesse caso, passa a ser um produto social, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra.

Essa concepção de língua encontra amparo teórico também nas visões de Bakhtin (2004, p. 95), que enfatiza que (...) "na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular".

Portanto, de acordo com este autor, não se pode retirar da linguagem seu caráter ideológico, pois ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. Desse modo, é no acontecimento da interação verbal que, de acordo com o contexto em que aparece, a palavra se modifica e adquire diversos significados.

Para Koch (2005, p. 09), a concepção de linguagem como um lugar de ação "é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir reações e ou comportamentos". Espera-se, nessa concepção de língua, que o ensino de língua apresente novas dimensões, primando por uma prática voltada para os usos e funções da língua, a fim de promover o desenvolvimento ativo dos sujeitos.

Dentro desta proposta, o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades linguísticas na relação com os outros e com a própria língua no contexto das práticas discursivas (SOARES, 1998). Ensinar língua portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário competente para a utilização da língua oral e escrita, nas diversas situações de uso e registro (BAKHTIN, 2004).

Almejando um ensino de língua materna mais dinâmico e real, Rojo (2009) chama a atenção para dois papéis que a escola deve assumir, além de ser agente principal de acesso à cultura letrada: "ser capaz de popularizar os impressos, e oportunizar o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas

e digitais) ” (ROJO, 2009, p. 52). A autora defende então que um dos “objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

Segundo esta autora, é preciso que a linguagem

> dê conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, é requerida uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais (ROJO, 2009, p. 90).

Seguindo esta visão espera-se que o ensino de língua atenda às exigências que os multiletramentos[6] no mundo contemporâneo vêm impondo pelos meios de comunicação e circulação da informação.

Tendo em vista a necessidade de ampliar o repertório de práticas para o desenvolvimento dos multiletramentos, é papel da escola oferecer aos seus alunos um ambiente rico de estímulos de várias naturezas para propiciar o contato com as várias linguagens, e então, promover um diálogo multicultural que leve em conta as diversas facetas da língua (ROJO, 2009).

No entanto, a escola parece, ainda, não ter conseguido incorporar em suas práticas de ensino toda diversidade presente nos diversos letramentos (multissemióticos, críticos e múltiplos). De acordo com Rojo (2009), o insucesso da escola nas práticas de ensino é um reflexo da incompatibilidade entre a aprendizagem do cidadão dentro e fora da escola. Segundo essa autora, as práticas didáticas consolidadas apresentam sempre resistências, e o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do texto. Rojo (2009) defende ainda que parece que a escola, tanto pública como privada, está ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções (ROJO, 2009, p. 33). Ressalta ainda que “nas práticas de produção, bem como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramáticas e textuais” (ROJO, 2009,

[6] Multiletramento é algo que ganha espaço com as mudanças sociais advindas do uso cada vez mais popularizado das tecnologias digitais. Este termo está ligado a multimodalidade, e é mais utilizado a partir da década de 1990.

p.89).

Autores como Nóvoa (2009) defendem que a escola amplie o olhar para além de seus muros, pois, conforme ressalta este autor "a imagem da escola como templo de saber irradiando sua influência sobre uma sociedade inculta já não tem sentido" (NÓVOA, 2009, p. 62). A aprendizagem não é algo separado da vida dos alunos, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento (NÓVOA, 2009). Enfim, a escola deve priorizar a abertura de "novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda sua riqueza, no centro das preocupações" (NÓVOA, 2009, p. 86). Assim, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal de textos, mas discursiva, localizando o texto em seu contexto social para desvelar suas intenções discursivas (ROJO, 2009). Entretanto, desconfio, que mesmo em meio a tantas propostas diferenciadas e sustentadas pelos estudos sobre língua e linguagem, ainda parece prevalecer o estudo da língua pela língua, baseado em normas gramaticais[7].

É fato que é preciso investir na construção de uma escola menos conteudista e que preze por um ensino de língua materna que atenda às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Para tanto, é condição primordial que a formação de professores esteja interligada com os pressupostos teóricos de uma educação linguística que considere, conforme aponta Rojo (2009), os diversos letramentos (multissemióticos, críticos e múltiplos).

Pensar um ensino de língua que propicie o funcionamento da língua trouxe (e ainda traz) divergências sobre o ensino de gramática. Sobre esta questão Neves (2004) menciona que não se opõe ao ensino da gramática, mas afirma que "a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso" tem sido um grande obstáculo inclusive à legitimação da gramática como disciplina. A autora defende que seja ensinada a língua em funcionamento e que se leve em conta os níveis semântico e pragmático-discursivo.

Também sobre essa questão, Mattos e Silva (2004) criticam o ensino gramatical puramente baseado em normatização, o que o torna descontextualizado do uso da língua. No entanto, a autora admite também que

[7] No capítulo 6 desta tese apresento uma discussão sobre a representação de ensino de língua dos licenciandos do curso de Letras. A discussão empreendida no capítulo aponta indícios de uma representação de que ensinar língua portuguesa é ensinar a Gramática Normativa.

> é obvio que exceções existem: um bom professor que domina o arcabouço da gramática tradicional e dela possa se desvencilhar e retirar o fundamental para transmitir aos seus alunos poderá levar o seu ensino a bom termo despertar, pelo seu trabalho, o gosto, mesmo o prazer - isso existe- pelo estudo da gramática (MATTOS e SILVA, 2004, p.83).

Travaglia (2003), ao discutir sobre esse posicionamento, menciona que é responsabilidade do docente decidir se ensina ou não a teoria gramatical, bem como, os diversos aspectos que envolvem tal ensino. No entanto, deixa claro que, mesmo que o professor decida não ensinar a teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico mais amplo possível.

É preciso ressaltar que a maioria dos autores que abordam o ensino da gramática, sendo favoráveis ou contrários a ela, afirmam que é dever da escola ensinar o padrão culto da língua, já que, conforme Bagno (2009), ter acesso à língua padrão é direito do aluno. Porém, é importante pensar nas formas como essa língua padrão tem sido abordada na escola, pois há muita discussão em torno do ensino da língua e suas implicações. O ensino do português "não deveria se fundamentar apenas em mudanças nas técnicas e métodos a serem utilizados. Ampliar uma concepção de linguagem pressupõe não só uma nova metodologia, mas, fundamentalmente, um novo conteúdo de ensino" (GERALDI, 1997, p. 40-41).

Diante dessas novas tendências, superar uma concepção tradicional de língua e de seu ensino pressupõe a sintonia com uma concepção de língua(gem) capaz de subsidiar não só novas metodologias, mas, principalmente, capaz de remodelar o próprio conteúdo ensinado. Considerando esse interesse e a ampla diversidade de focos, a presente pesquisa visa suscitar algumas reflexões acerca das perspectivas adotadas nos cursos de formação inicial de professores de língua portuguesa, bem como apresentar um aparato teórico para a Linguística Aplicada (LA) e/ou áreas afins, visando, por sua vez, a (re)construção de uma abordagem para o ensino da língua na contemporaneidade.

Como contribuição esta pesquisa também visa compreender a concepção de língua e de seu ensino de ingressantes do curso de Letras, o que pode, de certa forma, trazer indiretamente representações da formação escolar básica que tiveram, viés que pode contribuir para desvelar o que a escola tem difundido como ensino de Língua Portuguesa. Além disso, é também intuito, investigar o olhar dos discentes concluintes do curso de licenciatura em Letras, buscando entender se a universidade, responsável por formar docentes e levar a eles as novas e as antigas visões de mundo e de conhecimento, está formando o professor articulado, ou não, com as novas

demandas para o ensino de língua. E também, investigar como esta instituição pode estar contribuindo para mudar ou perpetuar a visão de língua e de ensino que vem sendo construída.

1.2 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA MATERNA SUBJACENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO DE LÍNGUA

Alinhando-se com um dos objetivos da pesquisa, que é verificar a concepção de língua adotada nos documentos oficiais que regem o ensino de língua no Brasil, é intuito desta seção discutir e apresentar os parâmetros e noções de língua e de seu ensino presentes nesses documentos.

Certamente, desvelar o conceito de língua e seu ensino nesses documentos tem reflexo direto no desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, o que poderá auxiliar, nesta pesquisa, a pensar sobre os reflexos que tais concepções têm no discurso dos alunos ingressantes e concluintes de um curso de Letras.

1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e os princípios delineados para os cursos de Letras

A formação de professores vem sendo objeto de discussões e debates em diversos espaços da sociedade, notadamente em reuniões de associações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), ANPOLL (Associação de Programas de Pós-Graduação em Linguística e Literatura) as diversas associações de docentes, sindicatos que congregam trabalhadores e trabalhadoras em Educação e outros. Esses fóruns de discussão visam fomentar discussões sobre uma docência mais conectada com as mudanças sociais para que se busque uma formação integral do ser humano. Diante dessa proposta, a formação do professor, responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), deve dar-se de forma articulada, sistemática e contínua com a rede de ensino básico, escolas e instâncias competentes.

Logo, o desafio que se coloca às licenciaturas é a necessidade de desenvolver um trabalho transdisciplinar. Para fazê-lo há que haver perspicácia, rigor científico e sistematicidade, e para

isso, há exigência de profissionais competentes que ao mesmo tempo ensinem, pesquisem e intervenham na realidade. Para tanto, é preciso que a graduação em Letras busque formar um professor que esteja

> (...) em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social, a fim de desenvolver na escola, esfera pública democrática, estratégias que contribuam para formar estudantes e professores comprometidos com ideais emancipadores, comprometidos com uma visão de sujeitos ativos, que fazem e transformam o mundo (LEAL, 2002, p. 25).

Considerando esses princípios, há que se considerar algumas estratégias que garantam a articulação das instâncias responsáveis pelos cursos de licenciatura, bem como a possível integração curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para a formação inicial em nível superior[8] preveem que as IES devem ter autonomia para propor organizações curriculares e espaços diferenciados para o desenvolvimento dos cursos e projetos, superando as dicotomias: Faculdade de Educação/Institutos Básicos, disciplinas de conteúdo/disciplinas pedagógicas, bacharelado/licenciatura, teoria/prática. Outra premissa importante é o estabelecimento de parcerias com os sistemas de ensino municipais e estaduais em projetos que visem à formação do licenciando.

Para concretizar essas estratégias, as instituições formadoras precisam investir esforços e recursos para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico de formação docente nos cursos de licenciatura à altura das demandas, interesses e necessidades educacionais efetivas explicitadas pela sociedade e propostas nos documentos oficiais da educação básica, bem como atentar para os princípios delineados no Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, as instituições de ensino superior devem propiciar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica.

[8] Ver Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

Sendo então a formação dos profissionais da educação responsabilidade, sobretudo, das universidades, os cursos de formação de profissionais da educação, para quaisquer de seus níveis e modalidades, deverão obedecer às diretrizes curriculares que primam pela docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico, pela sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, pela ampla formação cultural de seus licenciandos, pela criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso, pela incorporação da pesquisa como princípio formativo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, cada curso de graduação, dentro de suas especificidades, deve propor direcionamentos e princípios de formação de seus licenciandos. Especificamente sobre o curso de Letras, a diretriz fundamentada pelo parecer do CNE/CES nº 492/2001, prevê que é papel da Universidade não atuar apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

> Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos (CNE/CES 492/2001, p. 29).

Os cursos de Letras-licenciatura ocupam um papel central na representação de língua materna e de seu ensino, visto que as diretrizes que embasam os projetos pedagógicos destes cursos destacam que objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, também, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

A partir dessa proposta, espera-se que os PPC’s de cursos de Letras, independentemente da modalidade escolhida, busquem formar professores que tenha domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Devem também primarem por egressos que sejam capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazerem uso de novas tecnologias e de compreenderem sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. “O profissional deve, ainda, ter capacidade de

reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários" (CNE/CES 492/2001, p. 30). Para tanto, os projetos pedagógicos devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- ✓ domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- ✓ reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- ✓ visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- ✓ preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- ✓ percepção de diferentes contextos interculturais;
- ✓ domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- ✓ domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES 492/2001, p. 30).

Nessa direção, as DCNs definem que o egresso da formação inicial deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. Essa formação deverá ser resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado e a consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para tanto, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015).

As DCNs (BRASIL, 2015, p. 37) definem que compete à instituição definir, no seu projeto institucional, as perspectivas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais. Além disso, estabelece que a licenciatura capacite o profissional do magistério da educação básica para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que a educação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

Corroborando com as diretrizes nacionais, as diretrizes para o curso de Letras propõem uma

educação superior que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho de forma eficaz e plena, tendo em vista as transformações econômicas, políticas e tecnológicas em que está imersa a sociedade.

Considerando então as premissas delineadas pelas diretrizes curriculares para o curso de Letras, percebo que a formação dos licenciandos desses cursos deve pautar-se na percepção da língua como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Além disso, é preciso articular à formação uma reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, dando prioridade à abordagem intercultural.

Acreditando na premissa formadora de um curso de Letras, cada vez mais é necessário um esforço, principalmente das universidades, em oferecer e auxiliar para uma formação profissional condizente com as novas propostas curriculares para o ensino de língua. Para tanto, torna-se imprescindível a flexibilização curricular[9] na estruturação do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do discente, não somente em relação à sua formação precedente, mas, também, quanto às expectativas em relação ao curso dos alunos e ao futuro exercício da sua carreira profissional. A flexibilidade curricular prevê nova legitimação dos trabalhos acadêmicos, implicando, sobretudo no desdobramento dos educadores que têm como responsabilidade responder pelo ensino e, também pela qualidade da formação ética dos acadêmicos.

A licenciatura em Letras tem como objetivos a formação linguística, literária e pedagógica dos seus graduandos, por meio de conhecimentos práticos e teóricos em relação ao ensino das respectivas modalidades características de cada curso de graduação em Letras. Para isso, as universidades e faculdades deverão, através de seus planejamentos de curso, promover aos acadêmicos a capacidade de produzir novos conhecimentos por meio de investigações sobre linguagem, literatura e ensino, estimulando assim a consciência cidadã de cada licenciando.

[9] Na introdução do Parecer CNE/CES 492/2001, há as seguintes prescrições: Os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001, p. 29)

Tendo em vista o novo processo sociocultural, a função docente requer uma eficaz competência, domínio teórico e prático indispensáveis ao exercício da docência nos Ensinos Fundamental e Médio (CNE/CES 492/2001). Para tanto, o graduado em Letras deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica, ou fora dela.

Partindo desse pressuposto, as diretrizes delineiam que o ensino de português deve oferecer ao aluno uma reflexão acerca da língua como instituição social, assumindo a perspectiva de um ensino calcado numa concepção dialógica da linguagem e no domínio das habilidades de uso efetivos da língua.

1.2.2 O ensino de língua portuguesa: uma discussão sobre as orientações oficiais

O ensino de Língua Portuguesa passou por inúmeras transformações ao longo das últimas décadas[10]. O ano de 1970 foi marcada pelo ensino mais técnico e abordava uma concepção de língua mais voltada para sua estrutura e menos articulada com sua função social. Neste período privilegiava a produção e reprodução de textos (geralmente clássicos), bem como o domínio das regras gramaticais tendo em vista a apropriação da norma padrão. Já a partir da década de 80, uma nova concepção de linguagem – como forma de interação - inaugura uma visão de ensino de língua portuguesa centrada nos textos de diferentes gêneros (orais e escritos) em que o objetivo era fornecer ao aluno contato com a maior diversidade de gêneros discursivos, tanto para saber ler/produzir, falar/ouvir quanto para análise e reflexão.

Assim, é possível dizer que a concepção de ensino de gramática sob a perspectiva de análise e reflexão linguística passou a integrar diversos documentos curriculares, especialmente diretrizes nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Esses documentos orientam sobre o que ensinar nas diversas áreas do conhecimento e, de certa forma, interferem - de forma positiva ou não - em toda uma rede de ensino desde a elaboração de materiais didáticos a currículos, planejamentos de ensino ou planos de aula efetivamente utilizados em sala.

[10] Discussão já exposta no primeiro capítulo com objetivo de abordar as concepções de língua/linguagem que permearam o ensino em nosso país.

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade implica observar, dentre outros aspectos, em que medida as orientações oficiais para esse ensino apontam caminhos para que professoras e professores a) levem em consideração os contextos multilíngues e multiculturais em que os sujeitos envolvidos no processo educacional estão inseridos; e b) contemplem a diversidade de identidades e práticas sócio-verbais desses sujeitos, de modo a promover o que Cavalcanti (2013) tem chamado de "educação linguística em sua visão ampliada" (CALVALCANTI, 2013, p. 215). Essa visão ampliada de educação linguística implica formar para o "desenvolvimento da sensibilidade do professor – que atua/atuará na área língua/linguagens – em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística" (CAVALCANTI, 2013, p. 212-213).

Diante do exposto, é fato que o ensino de Língua Portuguesa passou por muitas transformações até conceber a importância de um trabalho que englobasse a diversidade da língua. Desse modo, convém destacar que, desde a segunda metade do século XIX e ao longo de todo o século XX, o debate sobre ensino de língua materna no Brasil refletiu, como não podia deixar de ser, um certo antagonismo entre correntes tradicionalistas e grupos progressistas. Na tentativa de esclarecer, mediante a essa polêmica, qual era de fato o objeto de ensino da Língua Portuguesa surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs resultaram da tentativa do Ministério da Educação (MEC) de dar cumprimento ao artigo 210 da Constituição, segundo o qual "serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum..." O Ministério assumiu essa ação a partir de uma determinação da LDB, que em seu artigo 10, inciso IV, afirma caber à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, diretrizes que norteariam os currículos, os conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, para os níveis de ensino infantil ao médio (CURY, 1998, p. 248).

Esse documento, encomendado a uma comissão de professores, foi enviado a consultores e às Universidades para os necessários debates em torno de uma proposta que altera a face dos currículos elaborados na década de 80 e primeira metade da década de 90. O documento foi retomado pela comissão do MEC, e em 1998[11], lançado em edição nacional com ampla distribuição a professores da rede pública.

[11] Destaca-se que os PCNs para o Ensino Fundamental I foram lançados em 1997 e os PCNs para o Ensino Fundamental II em 1998.

Os PCNs se caracterizam como um dos documentos oficiais que têm como objetivo orientar o ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, tendo como premissa auxiliar na execução do trabalho dos professores. O propósito do MEC, ao consolidar os Parâmetros, foi apontar metas de qualidade que ajudassem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Mediante o princípio norteador dos Parâmetros Curriculares, é intenção desta seção compreender qual a concepção de linguagem que embasa as orientações desse documento para o ensino básico no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa[12].

Os PCNs (1997) concebem o aluno como pessoa humana e fomentam a formação ética bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, enfatizando a importância de um trabalho pedagógico que prime pelo caráter comunicativo da linguagem. Nesta diretriz, o ensino deve basear-se em sugestões interativas da língua/linguagem, mediadas em um processo discursivo de organização do pensamento simbólico, característico de cada aluno na sociedade em geral. É perceptível que essa concepção norteia a natureza social e interativa da linguagem em oposição às concepções tradicionais mencionadas na seção anterior.

Portanto, os PCNs defendem o ensino interativo da língua, em que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos dentro e fora da sala de aula. De acordo com os parâmetros o ensino de Língua Portuguesa centraliza três variáveis (BRASIL, 1998, p. 22).

> O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Sobre a leitura, os PCNs indicam:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por

[12] A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) redirecionou a educação no Brasil. Cabe destacar que nessa ocasião incluiu-se o Ensino Médio na Educação Básica.

> palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1997, p. 30)

Essa perspectiva prevê que formar um leitor competente supõe formar alguém que entende o que lê para além do código linguístico, identificando componentes implícitos e compreenda o funcionamento de vários tipos de textos.

Em relação à prática de produção de textos, destaco as seguintes contribuições dos PCNs:

> Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (BRASIL, 1997, p. 48).

De acordo com as questões propostas no documento, as chamadas produções textuais/redação, podem ser usadas como recurso de ensino para trabalhar a língua propriamente dita, passando de mera atividade de escrita, cujos objetivos são apenas avaliativos, a instrumento voltado ao ensino. Nesta perspectiva teórica, já se apontava que tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto as questões relacionadas à estrutura dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Os PCNs também sugerem que as produções dos alunos sejam usadas como possibilidade para estudo das diversas manifestações linguísticas, com intuito de propiciar uma reflexão sobre a língua. O estudo da variação cumpre papel importante na formação linguística e no aprimoramento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Sobre a prática de produção textual, a tese central é que essas atividades devem focar os diferentes gêneros textuais, primeiramente a partir do estudo antecipado dos gêneros que

circulam na vida cotidiana do aluno, expandindo conforme a gradação das séries, para gêneros textuais que poderão fazer parte do futuro profissional dos alunos. \Portanto, cabe à escola

> viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26)

Por essa razão, é sugerido que sem

> negar a importância dos textos que respondem às exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (BRASIL, 1997, p. 24).

Em relação ao ensino de língua baseado nos gêneros textuais, é perceptível que os PCNs (1997, p. 30) endossaram essa tendência, ao afirmarem:

> Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos(...)

Mediante a estas colocações, os PCNs destacam que a leitura e a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, devem considerar que suas práticas discursivas sejam combinadas de reflexão sobre as estruturas da língua. Dessa forma, o documento direciona que as práticas pedagógicas com a Língua Portuguesa devem possibilitar aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem as habilidades necessárias para interagirem com os demais agentes sociais em diversas situações comunicativas. Assim, aponta os PCNs que o

> objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 31).

A Língua Portuguesa apresenta, nesse documento, como um campo de conhecimento em contínua transformação e, no que se refere ao trabalho com a língua materna, foi proposto que

> ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, supõe que ações didáticas sejam constantemente planejadas (BRASIL, 1997, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), criados em 1999, tiveram como proposta norteadora ampliar o nível de competência linguística dos alunos, além de traçar como objetivo central a formação cidadã, como já se delineava no PCNs para o Ensino Fundamental. No entanto, as propostas contidas neste documento, de acordo com Szundy; Nicolaides (2013, p. 38), "foram consideradas pouco operacionais devido a sua linguagem muito teórica e hermética".

Considerando então as possíveis defasagens dos PCNs dedicados ao Ensino Médio, surge como proposta, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e o objetivo central dessas diretrizes foi aprofundar propostas já contidas em documentos anteriores.

> A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 08).

A criação, bem como a implantação desses documentos norteadores da educação em nosso país, teve a função de orientar os educadores em relação ao currículo a ser trabalhado, tanto na escola pública, como na privada. Ainda que estes documentos não tivessem, e não têm, força de lei, tanto os PCNs, como as OCEM, tinham como proposta e intuito o oferecimento de uma educação de qualidade.

Mediante ao exposto, ouso dizer que, ao adotarem uma visão social da linguagem, esses documentos avançaram ao romper com visão formal e estruturalista de língua, orientando o ensino para além do estudo puro das normatividades gramaticais. Entendo que estes documentos corroboram como uma visão sócio interacionista da aprendizagem e reconhecem que é por meio do engajamento em atividades socialmente compartilhadas que se desenvolve as habilidades linguísticas.

Outro documento importante e que marca os pressupostos didáticos e pedagógicos da educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2018, a BNCC, trata-se de uma diretriz de nível federal instituída no Brasil, e afirma ser

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 01).

De forma geral, o intuito da BNCC é oferecer um direcionamento mais equânime em relação às competências e habilidades de alunos, tanto das esferas municipais, estaduais quanto das federais, impactando na construção dos currículos dos diferentes segmentos das redes públicas ou privadas de ensino. Apesar de esse documento ter sido apresentado como inovador, destaco que os conteúdos, objetivos e diretrizes nele contidos, não são de todo uma novidade, uma vez que a BNCC é resultado de um percurso já realizado em diversos documentos anteriores, tais como os PCNs.

Em relação a área de linguagens, a BNCC alinha-se com os pressupostos traçados nos PCNs do ensino fundamental e médio, configurando assim como uma extensão. Em ambos documentos a visão de linguagem adotada traz uma perspectiva enunciativa/discursiva, rompendo a visão estruturalista do ensino de língua.

A BNCC, alinhada com essa concepção de linguagem, percebe o sujeito como constituído pelas práticas de linguagem:

> A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2018, p. 29).

Sobre a forma de desenvolvimento das práticas escolares a BNCC orienta que

> se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2018, p. 59).

Tal perspectiva remete a um avanço considerável, pois em lugar de aprender a descrição de apenas uma variedade da língua (geralmente a padrão), há espaço para a abordagem sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

A partir desses princípios Geraldi (2015) ressalta que

> a base curricular em língua portuguesa não poderia se expressar na forma de uma listagem de conteúdos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua (como foi num passado longínquo, quando se adotavam "conteúdos mínimos"). Daí a escolha por cinco eixos dentro dos quais toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará: "apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística" (p. 38), sendo que esta última se dá no interior das anteriores. Na terminologia de hoje, seria um "eixo transversal". Esses eixos cobrem todas as práticas de linguagem verbal. E serão estas que organizarão as atividades escolares (GERALDI, 2015, p. 386).

Em relação às diversas tendências adotadas no ensino de língua, Teixeira (2011) destaca que, as práticas de análise linguística, de ensino de gramática, bem como de produção de textos, sempre estarão interligadas às concepções de língua/linguagem vigentes em uma determinada época. Relembrando o histórico em relação às concepções é possível destacar que a primeira concepção está associada a uma visão estruturalista de língua, que a percebe como um sistema inflexível e imutável, a segunda considera uma visão mais interativa, já que a língua é uma "[...] ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes" (TEIXEIRA, 2011, p. 168). E, mais recentemente, a terceira concepção vê a língua/linguagem atrelada aos seus usos e funções. No entanto, este autor destaca que ainda existe um desafio para implantar e desenvolver práticas de ensino de língua mais interativas e conectadas com o uso real, mesmo que esta visão apareça, reincidentemente, nos diversos documentos norteadores para a educação.

Para tanto, é possível dizer que a BNCC, emerge neste cenário como uma proposta de impulsionar novamente o ensino de língua em uma perspectiva enunciativa e dialógica. Como os PCNs e as OCEM, a Base Nacional Comum Curricular parece traçar em seus propostos uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Segundo Geraldi (2009, p, 43), essa concepção considera que "mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana".

Para realizar um ensino de língua baseado nessa concepção, a BNCC sugere o trabalho com textos ao mencionar que

> tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as

> perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Outra proposta adotada por este documento é efetivar o trabalho com os gêneros discursivos denominados por Bakhtin (2010, p. 261) como "tipos relativamente estáveis de enunciados". No texto da BNCC, é possível encontrar uma referência a esse enunciado de Bakhtin (2010) quando o documento defende um ensino articulado entre texto, gêneros e estudo da língua:

> [...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação /uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC organiza as práticas pedagógicas em quatro eixos de práticas de ensino de língua/linguagem: 1) oralidade; 2) leitura; 3) produção escrita, levando em conta a multimodalidade e 4) análise linguística e também semiótica.

De acordo com o documento,

> se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

Mediante à proposta de ensino, balizada nos documentos oficiais, tanto da educação superior, como da educação básica, é essencial investir na formação dos licenciandos para que eles possam, de certa forma, operacionalizar um ensino que prime pelo viés enunciativo e dialógico da língua. Desse modo, conhecer o que pensam os discentes ingressantes e concluintes sobre o que é língua/linguagem e o seu ensino poderá oferecer subsídios significativos para a efetiva qualidade da educação superior. Ressalto que para estudar os discursos desses sujeitos, pautei-me em visão de língua e de discurso amparada pela teoria da Linguística Sistêmico Funcional

(LSF) que se apresenta no capítulo 3, bem como discutir essa visão sob a base teórica das Representações Sociais, conforme apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

> O conhecimento do senso comum não é uma versão primitiva e falha do conhecimento científico (MOSCOVICI, 2003): essas formas de conhecimento possuem lógicas que operam com regras distintas (GRIZE, 2001).

Tendo como objetivo norteador desta pesquisa - analisar o discurso de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras de unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, bem como a situação-problema a ser investigada – que representações de língua materna e de seu ensino têm ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras - este capítulo visa tratar de representações, um fenômeno abordado em diferentes contextos e muito relacionado aos estudos de linguagens. A Teoria das Representações Sociais (TRS), nesta pesquisa, poderá dar indícios importantes acerca da concepção dos licenciandos sobre o que é língua e seu ensino, uma vez que essa representação poderá ser desvelada através do discurso, ou seja, pela manifestação da linguagem.

Para tanto, a intenção deste capítulo é apresentar o conceito de representações e sua interface com o ensino de língua materna, tomando como eixo orientador o entendimento de que a Teoria das Representações Sociais possibilita a compreensão dos processos requeridos para a construção do conhecimento social, sendo este último reconhecido ao mesmo tempo como simbólico e social.

2.1 – A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Representação é uma palavra que adota diferentes significados, dependendo da área de estudos em que é aplicada. Segundo Flament (2001), o termo é utilizado nas Ciências Humanas e em outras áreas, com diferentes sentidos.

O conceito de Representação Social[13] (RS) surgiu a partir dos estudos de Durkheim segundo o qual as representações coletivas manifestam a maneira como o grupo se pensa e se relaciona com os objetos sociais. Em sua obra indica que, para se compreender como uma sociedade se organiza, é necessário considerar a natureza do social e não apenas dos indivíduos (DURKHEIM,1978 [2003]).

[13] Cabe destacar que na obra durkheiminiana abordava-se como Representações Coletivas.

A partir desta perspectiva, é possível dizer que não é a natureza subjetiva da consciência pessoal do sujeito que determina o seu modo de ser social, mas sim a relação que ele estabelece com o social. Dessa forma, a sociedade é que determina o modo de estar no mundo e de agir dos sujeitos. Essa proposta de Durkheim minimiza a participação dos sujeitos, percebendo-os como passivos quanto às formas de pensar construídas coletivamente.

Ao final da década de 1950, tomando por base o conceito de representações coletivas de Durkheim[14], a Psicologia Social, com Moscovici (2003), passa a tratá-las como representações sociais que, entendidas como fenômenos dinâmicos, com uma dimensão de construção histórica e cultural cuja preocupação é apreender no pensamento social como se processa a transformação na sociedade, passando a constituir-se em uma teoria – a Teoria das Representações Sociais (TRS)[15].

Moscovici (2003), diferentemente de Durkheim, percebe o sujeito como ativo socialmente e aponta que o conflito entre o individual e o social faz parte da dinâmica da vida social. Para o autor da TRS, o sujeito constrói sua individualidade na interação com a realidade social, que, por sua vez, constrói-se pela multiplicidade das experiências individuais. Moscovici (2003) postula que as RS são construídas no quadro das relações interpessoais, a partir das quais o sujeito resinifica conceitos e constrói novas relações.

Ao problematizar a relação entre indivíduo e sociedade, Moscovici (2003) propôs que não se pode conceber o individual sem o social e vice-versa, já que o indivíduo se constitui a partir da relação com o social. Pode-se dizer que a partir de Moscovici a representação social se concretiza como um fenômeno que traduz uma forma de conhecimento do coletivo, surge nas relações entre as pessoas e pode ser compreendida como um conjunto de explicações que tem origem no cotidiano.

> Elas são uma forma de conhecimento produzido, mediante apropriação muito particular, de elementos circulantes no meio social e que possibilitam aos indivíduos reconstruí-los numa fusão, simultaneamente resultante, da interação do pessoal e do social (DIAS, 2013, p.27).

[14] O termo representações coletivas aparece com Durkheim. Este autor ressalta que à Sociologia cabia a concepção dos fenômenos sociais (exterior ao indivíduo) e a Psicologia lidava com os fenômenos individuais (DIAS, 2013, p. 28).

[15] A teoria das representações sociais é uma área do conhecimento que emerge na tentativa de romper com um formato de pensamento tradicional e hegemônico, que compreendia o sujeito separado do seu contexto social. Moscovici inaugura, com a Teoria das Representações Sociais, uma forma de ver o sujeito como parte integrante da sociedade, defendendo então a ideia de que não existe um mundo interno sem a interferência do mundo externo.

Por fim, Moscovici (2003) se refere às RS como uma versão contemporânea do senso comum, o que não significa que o autor considere o conhecimento do senso comum como conhecimento menor e sem valor (no sentido de menos confiável). Ao contrário, o autor considera o senso comum como um conhecimento natural, que pode – e deve – ser estudado sistematicamente.

As representações sociais são formadas a partir da difusão do conhecimento do senso comum, elaborados de forma coletiva nas diversas interações entre sujeitos e instituições. Esse conhecimento emerge em um tempo determinado, dentro de uma certa cultura com o objetivo de tornar algo estranho em familiar e compreender o real. Nessa interação social, o sujeito se familiariza com o novo conhecimento, socializa e revê conceitos e valores que habitam uma determinada sociedade.

Assim, o ato de representar consiste em se ter formada na mente uma imagem comungada pelos membros de uma população/grupo social. Moscovici (2003) destaca que nas sociedades modernas questões emergentes determinam que se tentem compreendê-las aproximando-as de algo que já é familiar e do repertório do sujeito. O novo começa a fazer parte do imaginário cognitivo do sujeito e integra o universo de categorias já conhecidas. Esse processo possibilita ao sujeito a apreensão do mundo que o cerca. Moscovici (2003, p. 13) menciona que a Representação Social (RS) pode ser definida como "[...] um sistema de valores, ideias e práticas" com a função de possibilitar a orientação do indivíduo em seu mundo, além de facilitar sua comunicação entre seus grupos de convivência social.

Outra autora importante para os estudos de Representação Social foi Jodelet. Para Sá (1998), deve-se a Jodelet a sistematização da TRS, já que foi ela quem primeiro conseguiu conferir mais objetividade à "retórica excessivamente francesa de Moscovici" (SÁ, 1998, p. 73)[16].

Jodelet (2001) menciona que RS é um conhecimento elaborado e difundido por um grupo social com intuito de construir uma realidade comum. A autora menciona que a forma como o sujeito atua socialmente (o que diz, o como diz e o porque diz) é gerida pelas RS, que circulam nas ações cotidianas intermediadas pela linguagem, portanto, é o discurso que consolida as RS, e estas são reveladas por marcas linguísticas nos textos. Dessa forma, é possível dizer então que as RS são invenções simbólicas que tanto ajudam a compreender o mundo, bem como

[16] Para Sá (1998), a abordagem complementar de Jodelet (1984, 1989a), se comparada às outras perspectivas complementares (ABRIC, 2003; DOISE, 1993), foi a que mais se manteve fiel à proposta de Moscovici.

possibilitam o atuar nesse mundo. Por meio delas, torna-se possível analisar os processos individuais e coletivos de um dado grupo social.

Dentre algumas das contribuições de Jodelet (2001) para o estudo das RS, conforme destaca Sá (1998), está a ênfase dada por esta autora em relação aos suportes pelos quais as RS são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes, de acordo com a autora, são os discursos, os comportamentos, as práticas sociais dos sujeitos e dos grupos e os registros e os documentos em que os discursos, os comportamentos e as práticas sociais são institucionalmente fixados e codificados (SÁ, 1998).

Investigar RS implica entender as práticas sociais e as diversidades existentes em cada grupo dentro do cotidiano, revelando o senso comum instaurado em cada um. Nesta perspectiva, entender a teoria das representações sociais, dentro da proposta desta pesquisa, poderá propiciar conhecimentos construídos pelos discentes do curso de Letras a partir do convívio cotidiano com a língua portuguesa e situações de ensino e de aprendizagem, antes do ingresso no curso (no caso de licenciandos iniciantes) e também durante o curso (no caso de licenciandos concluintes).

Conhecer as representações sociais desses sujeitos, ou seja, como percebem, constroem e reconstroem algum objeto – no caso desta pesquisa, a língua materna e seu ensino - tornando o estranho em algo familiar, que é a intenção principal das representações, poderá dar pistas significativas sobre e para as práticas e diretrizes pedagógicas implementadas dentro dos cursos de graduação em Letras, além de dar subsídios importantes para a compreensão de qual tipo de ensino de língua está sendo praticado no ensino básico.

2.2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TIPOS E FUNÇÕES

O cenário atual repleto de novas informações exige dos participantes de uma dada sociedade a busca constante para tentar compreender o cotidiano que os cerca. Na tentativa de compreender os elementos novos, os sujeitos tentam fazer aproximações daquilo que já conhecem para tentar dar significado ao desconhecido. Esse movimento, a partir dos sujeitos sociais, é sempre imbricado de novas interações sociais fazendo surgir universos comuns, e a partir de então criam-se novas representações constituindo um conhecimento do senso comum, que passa a dar conta da complexidade do objeto. Essas ideias compartilhadas pelo senso comum ajudam a

tecer uma identidade de grupo e um sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

As representações sociais emergem como indícios que demostram o modo individual de cada sujeito compreender a realidade que o cerca. Assim, essa teoria influencia na forma como os indivíduos, inseridos num contexto social, apropriam-se do conhecimento produzido no seu cotidiano, a partir das relações que se estabelecem com a sociedade.

Conforme menciona Jodelet (2001), a representação social refere-se a uma interpretação que permite pensar a nossa realidade cotidiana a partir da concepção de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, é também um caminho de conhecimento social elaborado por um conjunto de sujeitos e grupos, como forma de apresentar um posicionamento frente a eventos sociais de uma dada sociedade. Sendo assim, o estudo das representações sociais busca entender por que as pessoas adotam determinados comportamentos.

Moscovici (2011) menciona que representar implica um processo psíquico pelo qual o sujeito, ao se deparar com o desconhecido, torna presente e familiar um objeto que lhe é exterior e estranho. A partir desse conceito, é possível dizer que esta é a principal função da RS: transformar um objeto estranho em um familiar. Sobre essa função, o autor esclarece que as representações que fazemos, a partir de um objeto, são tentativas de tornarmos comum e palpável algo que ainda é desconhecido (não familiar). E através delas reelabora-se o novo e passa-se a integrá-lo ao nosso universo, que é, desta forma, modificado e elaborado (MOSCOVICI, 2011).

Desse modo, não existe representação sem um objeto a ser conhecido, uma vez que toda representação é construída na relação do indivíduo com o objeto, ou seja, não é apenas um movimento do mundo externo no indivíduo, há também uma troca entre o mundo interior e exterior. O sujeito participa ativamente, com seus conhecimentos já adquiridos, reelaborando-os a partir de novos objetos, e através da participação do sujeito na construção de uma nova realidade, bem como sua interação com o social que emergem as representações sociais.

Esses processos de construção da realidade também estão relacionados à estrutura e à organização das representações. Para Moscovici (2003), a base das RS é formada por duas faces indissociáveis: a face figurativa (imagética) e a face simbólica. A toda figura (imagem), atribui-se um sentido, e a todo sentido atribui-se uma figura (imagem). Dessa organização estrutural,

depreendem-se, segundo Sá (1998), os processos geradores das representações: a objetivação e a ancoragem que são processos utilizados para trazer o não familiar para o familiar.

O primeiro processo, a objetivação, é responsável por transformar um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2011), com a finalidade de concretizar algo abstrato, na tentativa de naturalizá-lo. Jodelet (2001) classifica a objetivação como uma tentativa de dar forma aos conceitos, revendo os excessos de significados para compreender a realidade. Para redirecionamento desse processo a autora menciona três fases: *a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.* A primeira diz sobre a apropriação do desconhecido pelo sujeito. Nesta apropriação alguns significados são absorvidos e outros não, ocorrendo uma espécie de filtro em razão dos aspectos culturais de cada indivíduo. Na esquematização, emerge uma imagem e uma elaboração em torno do conceito que se quer apreender, permitindo ao sujeito uma ressignificação a partir de sua relação com o mundo individual e externo. A partir dessa movimentação, entre a tentativa de absorção do novo e a elaboração do conceito, surge o que Jodelet denomina de núcleo figurativo. Este núcleo permite a concretização dos conceitos e emerge a naturalização.

A ancoragem refere-se ao processo pelo qual se classifica e se dá nome a alguma coisa. Ancorar é a tentativa de compreender o não familiar e lhe atribuir um sentido mais próximo a algo que já se conhece. Esse processo de conhecer e dar significado ao desconhecido exige do sujeito o movimento de tentar encaixar em categorias já familiarizadas aquilo que ainda não se conhece. Sobre esse processo de ancoragem, Moscovici (2011) menciona que não se trata mais, como na objetivação, de se construir um conhecimento, mas sim sua integração a algo já solidificado.

Moscovici (2003) entende que esses dois processos geradores das RS (ancoragem e objetivação) lidam com a memória, pois tentar classificar algo significa eleger modelos guardados em nossa memória e constituir uma relação positiva ou negativa deles. A ancoragem está relacionada a um movimento de resgate da memória, já que, por meio dela, ordena-se, classifica-se, no mundo interior, objetos, pessoas e acontecimentos. A objetivação está relacionada a um movimento externo a memória, já que, por ela, extraem-se conceitos para reproduzí-los no mundo exterior.

De acordo com Jodelet (2001), as questões que a linha de investigação das Representações Sociais deve responder à dupla questão que está na base da teoria, a saber: como o social

interfere na elaboração individual que constitui a representação e como esta elaboração interna interfere no social.

As representações sociais possuem aplicações (ABRIC, 2003) nos grupos sociais. São elas: a do *saber*, a *identitária*, a *orientadora* e a *justificadora*. Inicialmente, para dar conta da complexidade dos fenômenos é preciso compreender e tentar explicar o desconhecido, portanto a função do saber auxilia os grupos nessa tentativa de explicar o mundo que os cerca, tornando a realidade possível de ser compreendida. A partir dessa tentativa de explicação, a *função identitária* agrupa os sujeitos sociais dentro de sua cultura, protegendo sua identidade. A partir de então a *função de orientação* contribui para orientar as práticas sociais e condutas dentro desse grupo social. E por último, a *função justificadora* auxilia os sujeitos a explicarem determinadas posturas adotadas nos diversos espaços sociais.

Diante dessas aplicações, Jodelet (2001) mostra como o processo de ancoragem e objetivação, articula essas três funções básicas da representação (do saber, identitária, de orientação e justificadora): a função do saber tenta entender o novo, seguido da função identitária que agrupa sujeitos dentro de uma esfera social, e por fim, a função de orientação das condutas que através da função justificadora respalda e explica os atos sociais de um determinado grupo.

No contexto desta pesquisa, através do estudo das representações sociais, poderão ser compreendidos a identidade do grupo pesquisado, o saber do grupo em relação ao conceito de língua materna e seu ensino, as razões de como os sujeitos pesquisados pensam e agem em relação ao objeto de pesquisa. Além disso, poderá oferecer uma aplicabilidade muito relevante para a sociedade, pois os resultados possivelmente poderão mostrar como os futuros docentes orientarão suas práticas e seus comportamentos em relação ao fenômeno pesquisado – língua materna e seu ensino.

Assim, será possível investigar sobre o ensino de língua materna com intuito de desvelar se o que acreditam baseia-se na construção social sobre o que é a prática pedagógica do ensino de língua, ou se conseguem, por meio das teorias estudadas na universidade, resignificar suas práticas pedagógicas e suas percepções em torno do ensino de língua.

2.3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO DE LÍNGUA

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desde sua criação, vem oferecendo às pesquisas na área da educação subsídios para lidar com a complexidade dos aspectos educacionais (MACHADO, 2013). Autores como Sá (1998) colocam a educação como uma das principais áreas de atuação dessa teoria e destacam a importância de se compreender as representações sociais acerca do mundo da educação para compreender fenômenos emergentes dessa área, e poder contribuir para um avanço significativo.

O ensino de língua materna passou, nos últimos anos, por várias modificações[17] e que, segundo Matencio (2006), é resultado da consolidação da Linguística como disciplina científica, bem como

> dos avanços teóricos e metodológicos que lhe permitiram ultrapassar o mero estudo da língua, alcançando condições para tratar, de forma sistemática e interdisciplinar, além dos usos da língua e dos diferentes sistemas semióticos nos textos, os processos sociais e cognitivos envolvidos nesses usos (MATENCIO, 2006, p. 440).

Em relação ao ensino de língua emerge no campo do ensino novos formatos de produção, circulação e recepção de textos. Essa mudança, sem dúvida, requereu uma outra visão em torno das práticas de ensino, exigindo das instituições escolares uma revisão nas concepções de língua e linguagem, construídas ao longo de décadas, pois lidar com o novo solicita uma constante ressignificação de conceitos.

Nessa linha de pensamento, Jodelet (2001) menciona a importância das representações sociais, ao afirmar que os sujeitos as criam para tentar entender o mundo que os cerca e, também, para resolverem questões que emergem no cotidiano, sendo por meio dessas representações que cada sujeito atribui um sentido diferente a sua experiência profissional e pessoal.

Pesquisas como a de Montemór, realizada em 2010, pode auxiliar na discussão que esta tese se propõe - desvelar as representações de ensino de língua de ingressantes e concluintes de cursos de Letras. A pesquisa desta autora, desenvolvida em um programa de Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, dedica-se a estudar a representação discente em torno da importância da aprendizagem da teoria gramatical no ensino de Língua Portuguesa para

[17] Ver o capítulo 1 sobre as Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa.

alunos de 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular e de uma escola pública, em uma cidade do Vale do Paraíba. Neste estudo, a autora tem como foco principal verificar se os discentes dessas escolas consideram importante a aprendizagem da teoria gramatical, bem como, sua utilidade na vida profissional. Para tanto, a autora discute contribuições de estudiosos que enaltecem o estudo da gramática e, também, apresenta posições contrárias a essa visão. De acordo com a autora da pesquisa, os dados demonstraram que os alunos de ambas as instituições consideram útil a aprendizagem da teoria gramatical, pois acreditam que, mediante a aprendizagem da gramática, poderão conhecer e dominar a norma padrão, o que irá beneficiá-los em suas vidas profissionais.

Outra pesquisa que também pode contribuir para as discussões feitas nesta tese é o estudo de Ferreira, realizada também em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, que teve como objetivo investigar a representação de pais e alunos de escolas de Ensino Médio em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Neste estudo, a autora identificou que pais e alunos se mostraram insatisfeitos com a forma como o ensino de língua foi abordado durante o Ensino Médio, enfatizando que houve um excesso de normas gramaticais. Ainda nesta pesquisa os dados apontaram que as atividades de leitura e produção textual não foram abordadas de forma satisfatória na visão dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ainda na mesma linha teórica de investigação, a pesquisa de mestrado de Nogueira, realizada em 2016, na Universidade Federal de Goiás, investiga as representações de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública, do município de Goiânia, sobre as aulas de Língua Portuguesa e os gêneros textuais. Este trabalho pretendeu discutir as representações de alunos sobre o Currículo Referência do estado de Goiás, visto por esta autora como um documento que apresenta conteúdos excessivos para serem trabalhados em sala de aula. Os dados dessa pesquisa apontam que os estudantes consideraram importante aprender a língua portuguesa (LP) para conseguirem bons resultados em provas de processos seletivos, como o ENEM e vestibulares, e, consequentemente, ingressarem na universidade. A autora, ao tecer suas considerações acerca da pesquisa, menciona que essa visão de língua instrumental remete às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

Outro trabalho que também discute representação social e ensino de língua portuguesa foi desenvolvido em 2010, pela pesquisadora Conceição, da Universidade Federal da Grande

Dourados. O objetivo dessa pesquisa foi demonstrar os resultados de uma investigação sobre as representações do papel do professor de Língua Portuguesa construídas por acadêmicos concluintes de cursos de Letras. Para realização dessa pesquisa foram discutidos os reflexos dessas representações no modo como a língua tem sido ensinada e socialmente representada no país. De acordo com este estudo há dois tipos predominantes de representações do papel do professor – o do professor-repassador de conteúdos e o do professor-repassador de conteúdos com alçamento a professor-investigador.

Uma pesquisa, realizada em 2020, pelos pesquisadores França e Oliveira, buscou analisar nos discursos de alunos de um curso de Letras em formação inicial as representações sociais sobre ser professor, sobre a sua relação identitária com a profissão e sobre os saberes que o professor deve dominar para ser um "bom" professor de Português. As análises feitas por esses autores indicam que os sujeitos-alunos em formação inicial mobilizam representações sociais cristalizadas no senso comum, mas, também, já mobilizam representações incipientes do saber científico adquirido na academia.

Pesquisas envolvendo representações sociais e ensino de língua, como as citadas acima, podem contribuir para a reflexão que esta tese de doutorado se propõe, que é evidenciar o que ingressantes e concluintes acreditam ser língua e seu ensino. É nesse sentido que esta pesquisa pretende adotar a teoria das representações sociais com objetivo de demarcar, através das manifestações linguísticas dos sujeitos de pesquisa, qual é a representação discente sobre o que é língua e seu ensino.

Acredito que o mapeamento dessas evidencias possibilitará o entendimento sobre como se processam e articulam as práticas de ensino de língua presentes no atual cenário contemporâneo. Pesquisar, a partir do olhar dos futuros docentes, o que eles acreditam ser o ensino de uma língua materna permite vislumbrar as práticas pedagógicas realizadas, tanto na escola básica como nas universidades pesquisadas.

CAPÍTULO 3 – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

> O reconhecimento da relação entre língua e sociedade é importante, visto que uma não existe sem a outra: não há homem social sem linguagem e não há língua sem homem social. Um dos motivos do fracasso no ensino de linguagem na escola pode ter origem na falta de conhecimento da natureza das relações entre língua e sociedade: mais especificamente, os processos pelos quais um indivíduo se transforma em um ser social (HALLIDAY, 1998, p. 22).

Este capítulo será destinado a apresentar os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional com objetivo de fornecer um panorama acerca dos conceitos de linguagem e língua, as noções de texto, de contexto, de metafunções, bem como os sistemas de significação no nível da oração e as possibilidades de análises para além da oração. Para tanto, a base teórica se ancora nos estudos de Halliday (1994), especificamente a Gramática Sistêmico-Funcional, bem como a proposta de análise discursiva (Sistemas de Avaliatividade e de Ideação) de Martin e Rose (2003, 2007) e, também, de pesquisadores brasileiros, especificamente Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016), que desenvolveram pesquisas e estudos utilizando essa teoria.

3.1 – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEPÇÃO SOCIOSSEMIÓTICA DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA.

A Linguística Sistêmico-Funcional, teoria linguística elaborada pelo linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday e desenvolvida por outros pesquisadores (EGGINS, 1994; MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005), é uma abordagem de estudo da linguagem centrada na noção de função da língua e considera a gramática sendo usada para produzir significados. Essa proposta é sistêmico-funcional, porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados de que o falante faz uso para construção (característica funcional) e produção (característica semântica) de significados em situações de comunicação. Nessa visão, a língua deixa de ser apenas um sistema regulado por regras e passa a ser vista como um sistema de produção de significados que são criados em consonância com o contexto social em que se inserem os usuários da língua.

Abordar a língua do ponto vista sociossemiótico é considerar que seu funcionamento perpassa por questões sociais bem como pelos valores que são mantidos ideologicamente na sociedade, uma vez que, numa língua os significados são arquitetados no discurso, um estrato semântico,

e de acordo com um contexto, ou seja, é no discurso que são construídos significados e, é ele, que dita as maneiras de se expressar (SILVA, 2016). Corroborando com esta concepção acerca de língua e linguagem destaco que esta pesquisa adotará a visão de língua da base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois esta teoria percebe a língua como um sistema no qual os usuários fazem escolhas para a produção de significados (NEVES, 2004). Essa produção de significados, ou o uso da linguagem, é que evidencia as representações sociais acerca de algo ou algum fenômeno relevante na sociedade.

Considerando a visão sociossemiótica da língua/linguagem, a análise do discurso dos discentes pesquisados é pautada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Gramática Sistêmico Funcional (GSF)[18]. Entendo que a GSF, pelo seu caráter discursivo, cuja constituição considera o contexto histórico-social de quem produz o discurso, trará consideráveis contribuições, haja vista que a partir da análise pela GSF será possível perceber o posicionamento ideológico dos licenciandos, por meio das escolhas linguísticas realizadas por eles. Nesse sentido, esta proposta se relaciona com a discussão teórica sobre representações – apresentada no capítulo 2 – uma vez que é pela linguagem que a visão de mundo é expressa.

A escolha da teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) se deu por esta ser uma base teórica que permite explicar como os significados são construídos nas interações linguísticas. Para Halliday (1994, 2004), a língua é prática social, e a LSF se preocupa em explorar a maneira como o usuário utiliza a língua em contextos diferentes. Assim, a LSF considera a maneira como a linguagem é usada, pois leva em conta que qualquer enunciado está inserido em um contexto de uso, portanto, ela é funcional. Nesta perspectiva funcional, a língua existe e evolui para atender as necessidades de seus usuários.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 19), a LSF

> é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados. É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos
>
> .

Ainda sobre o aspecto sociossemiótico da linguagem, as autoras Barbara e Macedo (2009) mencionam que a LSF é caracterizada como uma teoria de aspecto social porque parte da

[18] "A GSF é uma teoria sociossemiótica que prioriza a relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso, ou seja, o texto na interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem" (FUZER e CABRAL, 2014, p. 14).

sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem. O foco da teoria está em compreender como a comunicação se realiza entre os seres humanos. As autoras ressaltam também que a teoria é sociossemiótica porque considera a linguagem em todas as suas manifestações.

É importante destacar que a perspectiva funcionalista se diferencia da tradicional, uma vez que esta última entende a linguagem como um código desvinculado de sua articulação social. Já a funcional percebe a linguagem como ligada ao uso dentro de um dado contexto. Nesse sentido, o funcionalismo é uma teoria linguística que se ocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e a aplicação dessas estruturas em diversos contextos de comunicação (CUNHA, 2015).

Desse modo, a interação entre língua, linguagem e sociedade projeta a LSF para um contexto diferente daquele tradicionalmente dado à linguística tradicional, que considera a estrutura e o formato da língua, desvinculada do seu uso. Cabe ressaltar que a LSF também dedica seus estudos para o aspecto estrutural da língua, já que entender o estudo da estrutura linguística é essencial para se compreender o significado das mensagens geradas na linguagem. No entanto, essa teoria destaca a necessidade de se compreender que o significado é determinador da forma, ou seja, os falantes determinam as escolhas linguísticas conforme suas necessidades (BÁRBARA; MACEDO, 2009).

Os teóricos consideram a língua como realização/instanciação do sistema sociossemiótico, e que, portanto, não pode ser tratada como um objeto autônomo, já que sua estrutura está submetida às situações oriundas das interações entre seus usuários. A teoria funcionalista analisa a estrutura gramatical a partir da situação comunicativa completa, levando em conta a intenção do ato comunicativo, seus participantes e o contexto sociodiscursivo. Para tanto, o estudo da estrutura da língua não pode ser realizado sem considerar o seu uso comunicativo.

Neves (2004) considera que a língua, e também a sua gramática, não pode ser descrita como um sistema independente, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros de comunicação, interação social e cultura, mudança e variação. É perceptível que a produção de um enunciado mobiliza trocas linguísticas, e para essa interação linguística há diversos fatores envolvidos, tais como a situação comunicativa, a organização do discurso, as projeções que o falante faz de seu interlocutor, dentre outras questões. Portanto, uma abordagem funcionalista

da língua sempre leva em consideração a forma como seus usuários se apropriam do sistema linguístico disponível para se comunicarem de maneira eficiente, ou seja, como desenvolvem a competência comunicativa.

O funcionalismo tem como questão básica a não autonomia dos níveis gramatical e discursivo, já que, para os linguistas funcionalistas, é a situação real de comunicação que determina a estrutura gramatical das línguas. É então essa premissa que justifica o estudo da estrutura da língua a partir dos significados, e não somente, a partir dos elementos estruturais. Dessa forma, Halliday propõe a ampliação de análise para além dos fenômenos estruturais, uma vez que, ao conceber a Gramática Funcional, indica que se analise toda situação comunicativa.

Cabe destacar que, na linguagem, o sistema de comunicação se organiza por meio da gramática da língua, caracterizada pela organização em estruturas e pela diversidade funcional. Os estratos da língua são modificados de acordo com a ordem de abstração: a semântica (princípio de significados) é realizada pela léxico-gramática (estruturas gramaticais e itens lexicais) que, por sua vez, é realizada pela fonologia e grafologia (sistemas de som e grafia). E todos esses sistemas de forma interligada realizam o contexto (de situação e de cultura) e vice-versa (FUZER; C.; CABRAL, S.; TICKS, L., 2012).

O ser humano, para comunicar algo, bem como para elaborar o mundo que o cerca, faz uso da sua linguagem, ou seja, atribui função para o uso da língua. Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, a forma como as pessoas se apropriam do sistema linguístico para alcançarem seus objetivos é sinônimo de função. Entendendo que a função primordial da língua é a produção de significados, a LSF considera que três variações, ou metafunções, são mobilizadas nesta produção.

Halliday e Mathiessen (2004) traçam essas metafunções da seguinte forma: A metafunção ideacional é o uso da língua direcionado para expressar experiências, sejam elas internas ou externas, de seus usuários. Outra possibilidade de uso da língua refere-se à metafunção interpessoal, que define a articulação das relações sociais uns com os outros, demarcando e definindo papéis sociais para se desempenhar cada ato comunicativo. A metafunção textual tem o propósito de organizar a mensagem para com ela construir sentidos. Portanto, as metafunções são consideradas parte constituintes da língua nessa visão, ou seja, elas não são apenas maneiras de utilização da língua, e sim, para que se usa a língua/linguagem.

O termo metafunção, conforme explica Halliday (2004), foi adotado para sugerir que a função do significado tem um papel fundamental dentro de toda a teoria. São as metafunções que permitem descrever e analisar as dimensões específicas do significado em uma oração. Para Halliday (1994, p. 36), "a língua está estruturada para construir três tipos de significados simultâneos: ideacional, interpessoal e textual".

Cada ato comunicativo, dependendo da sua necessidade e da sua finalidade, produzirá efeitos diferenciados. É por este prisma que as metafunções se realizam, ou seja, para construírem mensagens a partir de um contexto de situação. Segundo Barbara e Macêdo (2009), os sujeitos, situados em uma dada cultura, escolhem a forma de produção de mensagens, bem como a maneira como irão interagir com seus participantes, sempre considerando as experiências que já possuem. Atendendo a essa abordagem sistêmico-funcional da linguagem, o significado acontece no interior da oração, e oferece uma gramática da oração que, dentro do aspecto ideacional do significado, compreende a "oração como representação", a linguagem sendo usada para descrever a experiência humana, uma corrente de eventos ou acontecimentos. Avançando sobre a ideia da oração como representação Halliday e Mathiessen (2004) discutem que a língua, ou a linguagem, é usada para construir, por meio da própria linguagem, as experiências vivenciadas no contexto social

Em termos ideacionais, a oração é uma possibilidade de construção de experiências internas e externas a nós. Essa construção é feita por meio da léxico-gramática, a partir de um sistema de transitividade, relacionado com as inter-relações das orações que estão amparadas pelos processos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). De acordo com Halliday (1994, 2004), a oração é organizada através de experiências (acontecer, fazer, sentir, significar, dizer, simbolizar, comportar-se, pensar, ser e tornar-se) e o sistema gramatical, pelo qual essas experiências acontecem, é alcançado pela transitividade. A linguagem espelha nossa visão de mundo como um panorama de acontecimentos, denominados na LSF como processos, envolvendo entidades (participantes) aglutinando detalhes de tempo, lugar, modo etc. (circunstâncias). Portanto, os grupos verbais (processos), nominais (participantes) e preposicionais (circunstâncias) são constituintes das orações (FUZER; CABRAL, 2014).

Seis tipos de processo podem ser identificados e, para cada um deles, há tipos de participantes. Halliday (1994) menciona que há três tipos de processo principais – o material, o mental e o relacional. Os demais, chamados intermediários, são: o comportamental, o verbal e o

existencial. De acordo com o autor esses processos são usados para representarmos “nossas experiências externas (ações e eventos), internas (lembranças, reações, reflexões e estados de espírito) e das relações (identificação e caracterização) ” (REPOLÊS, 2019, p 72).

As ações concretas estão relacionadas aos processos materiais. Nestes processos materiais encontram-se os participantes que são denominados de Ator, e que atuam no desenrolar do processo, ou seja, aquele que realiza a ação. A Meta é o participante a quem se direciona a ação, ou aquele que é efetivamente modificado por ela. As circunstâncias são realizadas gramaticalmente por grupos adverbiais ou preposicionais (FUZER; CABRAL, 2014).

O exemplo a seguir foi retirado dos questionários aplicados aos discentes do curso de Letras e retrata o funcionamento desse processo na oração:
Exemplo: Um Ingressante de Divinópolis evidencia em seu discurso que ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio é:

> É **poder levar** [processo material] o seu conhecimento de uma forma que não intimide os alunos e que **mostre** [processo material] que a língua portuguesa pode ser divertida e interessante de se estudar, criando um método de ensino menos robótico e que se aplique ao ensino fundamental e médio (Ingressante G, Divinópolis).

Os processos mentais são os ligados ao ato de sentir e de pensar e relacionam-se a quatro classes: cognição, percepção, afeição e desiderativa (desejo). A classe de afeição envolve verbos que expressam gostos e medos, como gostar, por exemplo. A classe desiderativa é responsável por externalizar os desejos e anseios dos indivíduos. A de percepção está relacionada aos verbos dos sentidos, tais como: ver, ouvir, já a classe de cognição compreende verbos de conhecimento, de pensamento, de entendimento, como pensar e entender por exemplo. Neste tipo de processo, as orações referem-se a eventos que acontecem em nosso pensamento/consciência. A estrutura desses processos constitui-se de seus participantes, denominados Experienciador (ser dotado de consciência, em geral, humano) e o Fenômeno (o que é sentido, pensado, desejado ou percebido pelo Experienciador).

Esse tipo de processo pode ser observado no exemplo a seguir, retirado também dos questionários respondidos pelos licenciandos:
Exemplo: Durante o ensino fundamental, eu não gostava das aulas de português. Nesse

exemplo, o processo mental "[não] *gostar"* altera a percepção que o Experienciador "*Eu*" teve em relação ao Fenômeno "*aula de português*"

Os processos relacionais são referentes ao *ser*, e, o significado principal deste processo é dizer o que *algo é*, além disso envolve sempre dois participantes. Estes processos "servem basicamente, para estabelecer uma relação entre duas entidades, constituindo uma oração relacional" (FUZER e CABRAL, 2014, p. 64). Halliday e Matthiessen (2004), citados por Fuzer e Cabral (2014), classificam essas orações em: intensivas (que caracterizam uma entidade), possessivas (em que uma entidade possui a outra), e circunstanciais (em que a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo, assunto) (REPOLÊS, 2019). As orações relacionais podem ser atributivas ou identificativas, sendo que o que as diferencia é a possibilidade de "reversibilidade dos participantes" (FUZER e CABRAL, 2014, p. 65). No exemplo a seguir um licenciando relaciona o ensinar português às regras gramaticais.

Veja o exemplo: A língua portuguesa é muito complexa. Neste exemplo há um Portador (a língua portuguesa) seguido de um processo relacional (é) que recebe o atributo (muito complexa).

Entre os processos materiais e mentais encontram-se os processos comportamentais. Estes processos referem-se a comportamentos "fisiológicos e psicológicos, tais como: respirar, engolir, sorrir, entre outros" (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 48). O participante desse processo é denominado de Comportante, e é a entidade que se comporta.

Os processos verbais são processos simbólicos e, não, processos de ação simbólica. Eles se relacionam com fatos do segmento do "dizer, indagar, responder, contar, sugerir, ordenar, falar". Os participantes desse processo são: o Dizente (aquele que diz), a Verbiagem (o que é dito), o Receptor e o Alvo (sobre o que se diz) (FUZER e CABRAL, 2014).

Os processos existenciais significam que algo existe. As orações que abrigam esses processos, em geral, têm o verbo "existir". Assim, elas, também, possuem semelhanças com os processos relacionais. No entanto, os que ocorrem com os existenciais são diferentes de atributivos ou identificadores, pois são processos que carregam o significado de "existir" ou "acontecer". O Existente é o único que participa desse processo (FUZER e CABRAL, 2014).

Todos esses processos apresentados são usados para representar nas orações as experiências humanas que podem ser representados como um círculo onde seus limites se sobrepõem, fato que torna o mundo da experiência obscuro, pois há várias formas de representar uma mesma experiência humana e, também, os diferentes tipos de processos contribuem de forma diferente para a construção do mundo e da experiência (FUZER E CABRAL, 2014).

Outra metafunção usada na construção de mensagens é a interpessoal que centra nas relações de troca. Essa metafunção dá a possibilidade ao falante de participar do evento da fala, permitindo que ele crie e estabeleça relações sociais. É por meio desta função que os falantes emitem suas opiniões, julgam e demostram atitudes, constituindo-se em um componente da linguagem que auxilia o sujeito em sua organização de mundo, seja este mundo interno ou externo (SILVA, 2016).

A organização oracional, em termos de metafunção interpessoal, consiste em Modo Oracional e Resíduo. O Modo é o elemento que sustenta o argumento da oração e incide em partes: Sujeito - o grupo nominal - e o operador Finito - parte do grupo verbal. Já o Resíduo é constituído pelos componentes funcionais: Predicador, Complemento e Adjuntos (HALLIDAY, 1994).

Cabe destacar, conforme menciona Halliday (1994), que o sujeito dentro da estrutura do Modo oracional deve ser visto como um elemento constituinte que participa semanticamente para a significação da oração, ou seja, este elemento não deve ser compreendido somente do ponto de vista gramatical. Em relação ao operador finito, Halliday (1994) destaca que este é o elemento do Modo oracional que tem a função de identificar os operadores de tempo - presente, passado, futuro. Os operadores modais caracterizam-se como elementos do operador finito e manifestam o julgamento do falante em relação ao que é dito. Sobre esse operador é importante destacar que ele expressa uma carga semântica de polaridade entre o positivo e o negativo – o sim e o não (SILVA, 2016).

O componente Resíduo compõe a estrutura de menor relevância da oração (EGGINS, 1994) e é composto por Predicador, Complemento e Adjuntos Circunstanciais, podendo, inclusive, ser ocultados em determinadas respostas em um diálogo.

Mediante o exposto sobre a metafunção interpessoal, é perceptível que o uso da língua no

processo de interação requer uma série de escolhas que estão diretamente ligadas ao sistema de Modo da língua, que tende a atender às necessidades interacionais dos usuários. Neste formato, este sistema de uso da língua propicia um terreno de trocas entre os participantes, instituindo dimensões interpessoais que demostram níveis de intimidade, relação de poder e subordinação, julgamentos e, também, atitudes dos usuários um em relação ao outro.

Outra função da língua é a textual, que está diretamente interligada à manifestação léxico-gramatical, adotando a oração como mensagem, ou seja, evento comunicativo. A estruturação do discurso se organiza pela estrutura da informação e, também, pela estrutura temática. Desse modo, a organização da oração combina diferentes significados em torno de sua estrutura, denominando a esse de Tema/Rema e Dado/ Novo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

O Tema ocupa um lugar central ao cumprir a função que orienta e situa um elemento dentro da oração, a partir de um contexto. Portanto, o Tema é o primeiro constituinte da oração, sendo os demais elementos da oração denominados de Rema. O Rema caracteriza por ser o desdobramento da mensagem, a parte da oração em que o Tema é desenvolvido. Normalmente, é nele que está a informação inédita, em oposição à informação já evidenciada pelo Tema (SILVA, 2016).

É importante mencionar que escolher um elemento temático é algo singular, mas que representa um papel determinante para a organização do discurso (HALLIDAY, 1994), pois conforme ressalta Silva (2016, p. 51), “essa escolha contribui para a organização interna do texto, bem como a relação entre os significados ideacionais e interpessoais”.

Com base nos pressupostos de uso da língua e suas metafunções, Halliday discorre sobre o potencial significativo da língua, ao se organizar em meio a todo um sistema linguístico. Entende-se nesse panorama que o ato de escolher uma unidade, dentre outras, é obrigatório; porém, o tipo de escolha a ser feito pelo usuário da língua dependerá de fatores contextuais de produção de discurso. A teoria da LSF possibilita que se investigue, a partir da situação real em que a linguagem é produzida, bem como, compreendê-la de acordo com a sua função levando em consideração o sujeito que a produz e para quem, quando, onde, e como ela é produzida.

Mediante a explanação feita até o momento, é possível dizer que, a partir da abordagem sistêmico-funcional de linguagem, o texto constrói-se como uma unidade semântica e não como

uma unidade gramatical sintática, embora os significados sejam realizados por meio de fraseados. Logo, sem uma teoria dos fraseados não se pode apresentar a interpretação do texto, ou seja, a análise do discurso que não leva em consideração os aspectos gramaticais de um texto não pode se configurar como análise, pois são as estruturas léxico-gramaticais que se realizam no texto e permitem que o significado seja construído, transmitido e, consequentemente, interpretado (HALLIDAY, 1994).

É nesse contexto que Halliday ressalta que os textos se realizam em meios sociais e ressalta a interferência do social na produção da língua, ou seja, a realização linguística está atrelada ao contexto de situação (SILVA, 2016). Nesta perspectiva, o contexto de situação em que ocorre a interação fornece aos envolvidos informações sobre os significados construídos.

Segundo Halliday, para caracterizar o contexto de produção discursiva, é preciso levar em consideração as seguintes variáveis do contexto de situação:

a) o campo do discurso, ou sobre o conteúdo de que trata o uso da língua;

b) as relações do discurso, ou os papéis desempenhados, e as relações interpessoais presentes no discurso;

c) o modo do discurso, ou como a língua é organizada para atingir os objetivos aos quais se destina.

A estrutura da língua é explicada, conforme ressalta Halliday (1994), a partir dos significados que ela produz e não a partir dos elementos estruturais, e que, portanto, há uma relação sistemática entre a organização da língua e os elementos do contexto. A língua e o contexto são interligados, e possibilitam ao ouvinte/leitor inferir, por exemplo, o contexto de produção de um texto. Dessa forma, é possível intuir qual a melhor linguagem para ser utilizada em um contexto específico, colocando em evidência a capacidade intuitiva do sujeito para adaptar o uso da linguagem ao contexto de situação.

Além de considerar a inserção de um determinado texto em um ambiente, há que se considerar que nas escolhas linguísticas existem histórias culturais dos sujeitos envolvidos, e que é possível evidenciar por meio de um texto os aspectos do contexto cultural em que são produzidos (SILVA, 2016). Desse modo, ao pesquisar no discurso de licenciandos de Letras, representações sobre língua e seu ensino, será possível evidenciar aspectos culturais acerca desse ensino dentro da escola de ensino fundamental, bem como, na universidade.

O contexto de cultura, dentro da LSF, é considerado mais amplo que o contexto de situação, pois refere-se ao uso da língua pelos seus usuários de modo a fazerem parte de um sistema cultural para alcançarem seus objetivos culturalmente motivados (EGGINS, 2004). Ou seja, o contexto de cultura possibilita a identificação do propósito de uma interação. Portanto, atribuir significado a um texto envolve a análise das variáveis de registro, e, também, considerar que sua mensagem está localizada culturalmente.

As noções de contexto de cultura e de situação são importantes na LSF, pois torna-se visível a realização de elementos extralinguísticos em níveis linguísticos, sendo assim, para a LSF todo texto emerge a partir de contextos de situação e de cultura.

Na proposta da LSF, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos léxico-gramaticais, pois as escolhas linguísticas constroem o contexto social em que o texto é negociado, ao mesmo tempo em que são determinadas por esse mesmo contexto. Dessa forma, a linguagem passa a ser considerada um arcabouço de infinitas possibilidades semânticas com intuito de se produzir mensagens, e o locutor, ao produzir mensagem, opera suas escolhas a partir das três metafunções (ideacional, interpessoal e textual)[19].

3.2 – AS PROPOSTAS DE ANÁLISE DISCURSIVA DE MARTIN E ROSE: O SIGNIFICADO ALÉM DA SENTENÇA

A proposta de análise discursiva de Martin e Rose (2003) baseia-se na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, ao considerar na proposta de análise a interpretação do discurso social, tendo como diretriz a análise de textos a partir de contextos (SILVA, 2016). Cabe destacar que esta proposta de análise discursiva considera a materialidade gramatical da língua para, a partir disso, construir interpretações (SILVA, 2016)[20].

Desse modo, uma proposta de análise discursiva com base na Linguística Sistêmico-Funcional considera a interpretação do discurso social e a análise de textos em contextos sociais (MARTIN; ROSE, 2003; 2007), razão pela qual "prioriza a relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso, ou seja, o texto na interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem" (FUZER e CABRAL, 2014, p. 14).

[19] Ver a descrição das metafunções no item 3.1 deste capítulo.
[20] Halliday (1994) menciona que a análise do discurso sem esta consideração limita-se a comentários arbitrários do texto com apelos a aspectos e convenções não-linguísticas e acessíveis sem a gramática.

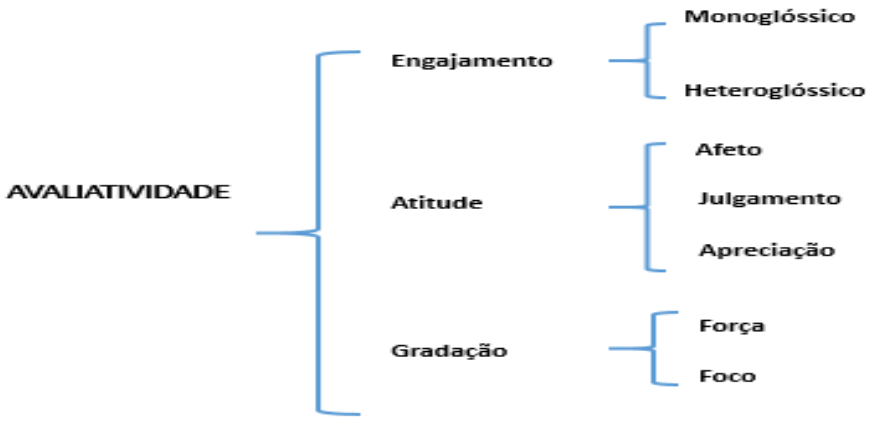
Martin e White (2005) apresentam sistemas discursivos ligados às metafunções já descritas neste capítulo (ideacional, interpessoal e textual), tais como: Avaliatividade, Ideação, Conjunção, Negociação, Identificação e Periodicidade.

O Sistema de Avaliatividade é considerado um modelo para análise textual, e propõe a análise de forma descritivo-gramatical, sem desconsiderar o potencial significativo da palavra e da oração. Portanto, Avaliatividade é um sistema de construção de significados interpessoais, ou seja, as atitudes expressas em um texto (subsistema de atitude), a força dessas atitudes (subsistema de gradação) e suas origens (subsistema de engajamento) permitem em menor, ou em maior grau de intensidade, expressar discurso de avaliação sobre algo.

Para Martin e White (2005) existem três subsistemas do Sistema de Avaliatividade: *atitude*, *gradação* e *engajamento*, e esses aspectos são usados, concomitantes, para poder produzir discursos avaliativos sobre nós mesmos ou de outros. “Há recursos na língua para se expressar as atitudes de afeto, julgamento ou apreciação, além de recursos para graduá-las e para atribuí-las a certas fontes/sujeitos engajados no discurso” (SILVA, 2016, p. 54).

O subsistema *atitude* se divide em três subcategorias denominadas de *afeto* (sentimento das pessoas), *julgamento* (caráter das pessoas) e *apreciação* (valor de algo). Já no subsistema *gradação* são usados dois recursos, o de *força* (intensificação e quantificação) e *foco* (acentuação ou atenuação). O subsistema de *engajamento* retrata uma espécie de ancoragem para projetar uma proposta mais dialógica da língua, em que os seus usuários, através das interações verbais, emitem posicionamento de discurso. Esse subsistema se subdivide em *monoglossia* (emergência de somente uma voz no discurso) e *heteroglossia* (emergência de mais de uma voz no discurso).

Figura 1 – Representação do Sistema de Avaliatividade



Fonte: Martin (2005, p. 54) – adaptado

A *atitude*, conforme mostra a Figura 1, é expressa através de afeto, julgamento ou de apreciação. O *afeto* pode ser de cunho negativo ou positivo, e estar explicito ou não no discurso. Pode acontecer também no aparecimento de qualidades (atributo ou circunstância), revelando o grau de envolvimento dos participantes na trama discursiva. Já o *subsistema julgamento* expressa atitudes das pessoas em relação ao caráter e ao modo como se comportam. A *apreciação* refere-se ao valor das coisas, podendo ser positivas ou negativas, e variar "entre expressões de reações, valorização e composição da coisa apreciada" (SILVA, 2016, p. 56).

A *gradação* (ver figura 1) atua com dois eixos, sendo eles de força e foco. O primeiro diz respeito à intensidade ou quantidade, e o outro refere-se à possibilidade de ampliação ou atenuação da característica do objeto.

Um outro aspecto do Sistema de Avaliatividade é o *engajamento*, que tem a função de demonstrar quem são os envolvidos na produção do discurso. Pelo engajamento, os usuários da língua usam as interações verbais para tomarem posições em seus pronunciamentos, e dessa forma, expressam seu engajamento ao discurso de outro, distanciam-se da voz autoral ou buscam referenciar-se em seu próprio discurso. Esse subsistema se divide em monoglóssico, quando existe apenas uma única voz presente no discurso, e heteroglóssico, quando se detecta mais de uma voz no discurso. Tal recurso de engajamento é explícito no texto ao introduzirmos outras vozes através de citações diretas ou indiretas, utilização de aspas no interior do texto, dentre outros recursos que tornam visíveis outras vozes.

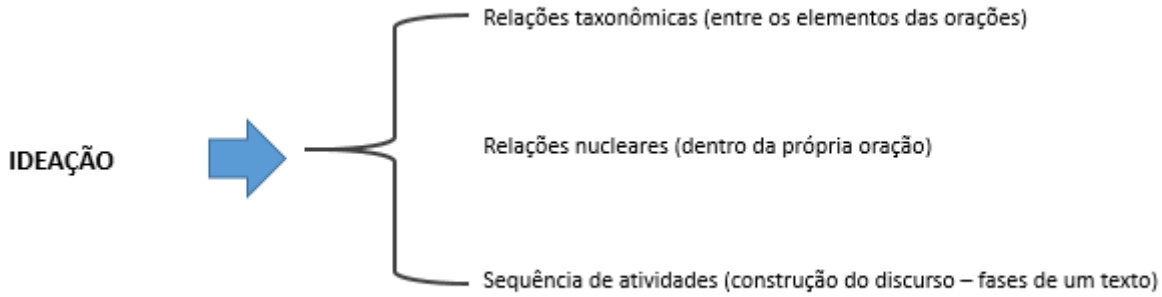
Mediante a explanação feita sobre o Sistema de Avaliatividade, é possível dizer que o aparato teórico deste sistema permite fazer uma análise consistente dos elementos gramaticais, levando em consideração os atributos semânticos da oração, descrevendo as categorias de forma teórica e científica, e não de forma intuitiva e arbitrária.

Destaco que o Sistema Avaliatividade será uma ferramenta importante para o processamento da análise de dados desta pesquisa, pois há questões elaboradas no instrumento de coleta que versam sobre a avaliação que os licenciandos fazem a respeito do curso de Letras, bem como, sobre o ensino de língua que vivenciaram na formação básica. Analisar os elementos gramaticais presentes no discurso dos sujeitos desta pesquisa poderá revelar representações significativas sobre o que pensam ser língua portuguesa e seu ensino.

De acordo com Martin e Rose (2007), o Sistema de Avaliatividade está intimamente ligado à metafunção interpessoal, já o sistema discursivo Ideação refere-se à metafunção ideacional. O sistema discursivo de Ideação, estudado por Martin & Rose (2003), trata-se de um sistema experiencial (transitividade) e o seu foco está no conteúdo do discurso. A análise, a partir desse sistema, leva em conta as relações estabelecidas entre os componentes internos da oração, bem como as relações dessas orações no texto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Martin e Rose (2003), defendem a ideia de que o sentido do discurso não existe somente no léxico-gramatical, mas sim, a partir da construção da experiência como construção discursiva.

A Ideação direciona o olhar do analista para a correlação existente entre os elementos lexicais de um texto, para a significância das metáforas gramaticais e, também, para as relações entre os entre os processos, pessoas, coisas, lugares e qualidades na oração. Nesse sentido, propõe que a forma como se constrói uma experiência está no interior da oração, bem como, em seu exterior. Sobre essa questão Martin e Rose (2007) explicam que, se a oração for analisada do ponto de vista gramatical, o que será observado será simplesmente uma estrutura de palavras e ou grupos de palavras, entretanto o prisma de análise desses autores pressupõe um formato que vai além do léxico-gramatical, ou seja, propõe uma análise semântico-discursiva dos processos e pessoas. Ao fazer uma análise, o que se procura identificar é de quem se fala, ou sobre o que se fala, bem como rastear as circunstâncias do discurso em que ocorrem as atividades dos participantes (SILVA, 2016).

Figura 2 – Sistema de Ideação



Fonte: Martin e Rose, 2007 – adaptado

Todo evento comunicativo tem em sua essência um objetivo, para tanto, a construção de discurso perpassa pela relação entre os componentes das orações, e dessas orações com o texto como um todo. Essas relações podem ser taxonômicas (ocorrem entre os elementos das orações), nucleares (ocorrem no interior das próprias orações) e de sequências de atividades (fases de um texto).

As relações taxonômicas podem ocorrer em "forma de repetições, sinônimos, contrastes, construindo progressivamente a taxonomia de pessoas, coisas, lugares e qualidades" (REPOLÊS, 2019, p. 95). Tais relações contribuem para a constituição de um discurso, assim como para a construção significativa do texto em si.

A sequência de atividades são fases previsíveis de um texto, ou seja, são eventos que se desenrolam durante a sua construção. Segundo Martin e Rose (2007), os gêneros textuais, por se tratarem de estruturas relativamente estáveis, podem auxiliar na previsão dessas fases.

Já as relações nucleares, realizadas no interior da oração, contribuem para a construção da experiência, devendo existir um participante central para a realização do processo, denominado o Meio ou Meta. Dentro da oração há outros participantes (Agente, Beneficiário e Escopo) que ocupam posições periféricas e, também, há presença de circunstâncias que podem ser opcionais (SILVA, 2016).

Os processos são realizados na oração por grupos verbais, os participantes compõem os grupos nominais, e estão vinculados (direta ou indiretamente) a uma ação. E as circunstâncias têm o

papel de acrescentar dados ao processo, podendo ser representadas por grupos adverbiais. Na construção do discurso os usuários da língua se utilizam de diversos tipos de processos (fazer/dizer/sentir e ser) para relatar suas experiências internas ou externas, como descrevem Martin e Rose (2003). O fazer representa o que as pessoas fazem e o foco está na atividade. O dizer e o sentir envolvem processos de percepção, pensamento, sentimento, expressão e apresentam possibilidade de projeção de um outro processo. O ser foca nas entidades e suas características (SILVA, 2016).

Para cada um desses sistemas apresentados (Ideação e Avaliatividade), são apresentados recursos que permitem análises de textos em diversas perspectivas, sendo então considerados ferramentas de análise textuais que podem ser usadas de acordo com o objetivo da análise desta pesquisa - mapear a representação que licenciandos têm a respeito da língua e seu ensino.

Os capítulos anteriores forneceram pressupostos teóricos para a análise dos dados desta pesquisa, uma vez que foram apresentadas discussões sobre o panorama das concepções de linguagem e do ensino da língua portuguesa ao longo dos anos (ver capítulo 1); os conceitos teóricos acerca das Representações Sociais (ver capítulo 2); e também um panorama sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria base deste estudo e que possibilitará a análise dos dizeres dos licenciandos (ver capítulo 3). Feitas essas discussões teóricas, nos capítulos seguintes, serão apresentados os pressupostos metodológicos para a construção da pesquisa (ver capítulo 4), e também os resultados obtidos a partir dos discursos dos licenciandos em Letras (ver capítulo 5), e por fim, no capítulo 6, apresentarei uma reflexão acerca das representações sociais mapeadas no capítulo 5.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

> [...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...] (GAMBOA, 2007, p.46).

O presente capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada nesse estudo. Inicialmente, apresento o contexto da pesquisa, o local de realização e a caracterização dos sujeitos participantes. Mais adiante, são apresentados procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Por fim, descrevo os parâmetros que guiaram a análise dos dados.

4.1 – Delineamento da pesquisa

A pesquisa apresentada na tese pode ser classificada como qualitativa. Conforme menciona Silva (2012), neste tipo de investigação não há interferência, controle ou outro tratamento especial de textos escritos, questionários e entrevistas, para tanto, será intenção deste estudo descrever e interpretar o discurso dos licenciandos através das escolhas linguísticas construídas nas respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa.

Ainda do ponto de vista metodológico, Denzin e Lincoln (2006) complementam que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias, buscando então, entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006). Daí, então, esta pesquisa, que pretende descrever representações, ser qualitativa, pois esse tipo de pesquisa descreve com detalhes os fenômenos que estão envolvidos, tratando especificamente da análise discursiva dos dizeres de alunos de cursos de Letras de diferentes cidades mineiras.

4.2 – Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, e a escolha desta instituição como *lócus* de pesquisa pautou-se em suas características, uma vez que a UEMG

adota um modelo multicampi, constituindo não apenas como uma alternativa aos modelos convencionais de instituição de ensino, mas também de forma política no desenvolvimento regional. Assim, a Universidade apresenta uma configuração ao mesmo tempo universal e regional. A partir dessa premissa, ela se diferencia das demais pelo seu compromisso com o Estado de Minas Gerais e com as regiões nas quais se insere, com os municípios e com as empresas públicas e privadas. Atualmente, a UEMG possui mais de 18 mil estudantes, 119 cursos de graduação e está presente em 14 municípios de Minas Gerais[21].

Dentre os mais de 100 cursos de graduação, a UEMG possui 04 cursos de Letras (Ibirité, Carangola, Divinópolis e Passos). A pesquisa foi desenvolvida nos cursos de Letras-Licenciatura da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG – Campi Divinópolis e Ibirité. A escolha por estas unidades se deu por dois motivos. O primeiro motivo para exclusão das unidades de Carangola e Passos justifica-se pela dificuldade em coletar os dados. Em março de 2020, início da pandemia e suspensão das aulas, eu havia coletado os dados, de forma presencial em duas unidades, a saber Divinópolis e Ibirité. No entanto, com a chegada da pandemia e o fechamento da universidade, não houve tempo hábil para se realizar a coleta de dados de forma presencial, como foi feito nas unidades de Divinópolis e Ibirité.

Articulada com as novas tecnologias houve um esforço de minha parte em tentar coletar os dados via formulário eletrônico, no entanto sem sucesso. Não consegui articular as turmas de Passos e Carangola à distância e, consequentemente, não registrei respostas suficientes para análise dos dados. Em Passos, de um total de 48 possíveis sujeitos de pesquisa, somente 05 licenciandos responderam (03 concluintes e 02 ingressantes), número considerado por mim insuficiente para uma análise robusta. De forma semelhante ocorreu em Carangola, de um total de 52 possíveis sujeitos de pesquisa somente 08 licenciandos responderam (05 ingressantes e 03 concluintes), quantitativo bem aquém do esperado.

Outro motivo que me levou a excluir Carangola e Passos foi o quantitativo superior de estudantes matriculados nas unidades de Divinópolis e Ibirité. Ibirité com 264 discentes e Divinópolis com 145 discentes[22], possuem os dois maiores cursos de Letras da UEMG. Além

[21] Dados disponíveis no site da universidade – www.uemg.br
[22] Dados do ano de 2019, fornecidos pela Pró-reitoria de Graduação da UEMG – PROGRAD/UEMG. De acordo com o relatório da PROGRAD, no ano de 2019, foram contabilizadas as seguintes matrículas nos cursos de Letras. Carangola – 102 alunos; Passos – 95 alunos; Divinópolis – 145 alunos; Ibirité – 264 alunos.

de serem os dois maiores cursos de Letras da UEMG, ambos apresentam estruturas curriculares semelhantes, guardando as devidas diferenças e independência, bem como compatibilidade de distribuição de carga horária. O curso de Divinópolis computa para integralização total da carga horária 4065 horas, devendo estas horas serem cumpridas em 09 semestres. Ibirité, de forma semelhante, possue em sua estrutura curricular conteúdos distribuídos em 4035 horas, devendo estas horas também serem cumpridas em 09 semestres.

A Unidade Acadêmica de Divinópolis atende a uma comunidade localizada principalmente na macrorregião do Centro-Oeste mineiro. Uma região de aproximadamente 28.000 km², onde vivem mais de 700.000 habitantes, dos quais 70% situam-se na faixa de 0 a 35 anos. Em termos de desenvolvimento, a tendência da região possui múltiplos aspectos, inclusive educacionais. Na cidade fica sediada a 12ª Superintendência que coordena, em Divinópolis, 13 escolas estaduais de ensino fundamental, 21 escolas estaduais de ensino fundamental/médio e 01 escola estadual de ensino médio. São atendidos aproximadamente 20.000 alunos do ensino fundamental e médio, contando com aproximadamente 1.200 professores. Esse cenário concede à UEMG-Unidade Divinópolis a responsabilidade de formação docente para a rede pública e privada do município, o que reforça a importância de se ter um curso de licenciatura em Letras para atender a região.

A UEMG- Unidade Ibirité está localizada no município de Ibirité, distante cerca de 21 quilômetros da capital do estado, Belo Horizonte. O município, juntamente com outros trinta e três, compõe a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Como formadora de profissionais que atuam no âmbito do sistema escolar, a UEMG-Unidade Ibirité, com seus cinco cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Letras- habilitação em Português e Inglês, Matemática e Pedagogia, visa atender à demanda local por educadores.

Buscando atender à demanda de profissionais em áreas específicas, os cursos de Letras dessas duas unidades vêm oferecendo, ao longo de suas trajetórias, formação em Português e suas literaturas e Inglês e suas literaturas. Para tal, oferecem disciplinas que contemplam o estudo, a discussão e a prática de aspectos da aprendizagem e do ensino de língua, linguística, literaturas e estudos culturais, buscando formar um profissional preparado para uma prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação. Tais propostas se baseiam no ideal de formação de um profissional afinado com sua sociedade e cultura, pronto para propor e levar adiante mudanças nos espaços sociopolíticos em que estiver inserido.

Os cursos de Letras dessas unidades possuem entradas anuais e são oferecidos na modalidade licenciatura Letras Português-Inglês, sendo todos ofertados presencialmente. Possuem 40 (quarenta) vagas anuais e uma carga horária total de 4.065 horas (Curso de Divinópolis) e 4.035 horas (Curso de Ibirité), ambos com prazo de integralização em, no mínimo, 9 e no máximo, 14 semestres.

Atualmente esses cursos possuem ingressantes e concluintes, perfazendo uma média de 40 alunos ingressantes e 30 concluintes em cada unidade, totalizando aproximadamente 140 licenciandos (80 ingressantes e 60 concluintes).

4.3 - Corpus

O estudo foi realizado com licenciandos ingressantes (matriculados no 1º período do curso) e concluintes (matriculados no 9º período do curso) da graduação em Letras da UEMG – unidades de Divinópolis e Ibirité. Considero nesta pesquisa ingressantes todos os discentes matriculados no 1º período do curso de Letras e concluintes todos os discentes matriculados no 9º período. De acordo com o relatório emitido pela Pró-reitoria de Graduação da UEMG (PROGRAD/UEMG) encontravam-se matriculados em 2019, 35 estudantes no 1º período do curso de Letras de Divinópolis e 30 estudantes no 1º período do curso de Letras de Ibirité; 28 concluintes do curso na unidade de Divinópolis e 25 concluintes do curso na unidade de Ibirité.

O corpus da pesquisa contou com 43 questionários respondidos por alunos ingressantes, sendo 23 da Unidade de Divinópolis e 20 da Unidade de Ibirité. Contabilizam-se 35 questionários respondidos por alunos concluintes, sendo 20 da Unidade de Divinópolis e 15 da Unidade de Ibirité. Somam-se, portanto, 78 questionários coletados de ingressantes e concluintes, e 390 respostas a serem analisadas, uma vez que cada questionário possui 05 perguntas discursivas para ingressantes e 05 perguntas para concluintes, totalizando então 10 perguntas no total.

4.4 – Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi feita de forma presencial e constou de um questionário para os ingressantes e outro para concluintes, envolvendo questões abertas.

O questionário direcionado aos ingressantes apresentou questões relativas à escolha do curso,

à concepção sobre como foi conduzido o ensino de língua antes de adentrar à universidade, bem como as perspectivas sobre o que o licenciando espera da graduação em Letras.

FIGURA 03 – Modelo do questionário construído para coleta de dados dos ingressantes.

QUESTIONÁRIO DOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS
1. Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?
2. Faça um breve relato sobre sua trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto você foi estudante no Ensino Fundamental e Médio. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?
3. O que você pensa que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?
4. Como estudante de Letras, o que você entende por Língua Materna, no nosso caso o português?
5. Considerando que o curso de Letras tem uma grade curricular dividida entre estudos literários e estudos de língua, o que você espera estudar nessas duas áreas? Como você imagina que serão as abordagens de ensino de língua na universidade?

Fonte: Elaborado pela autora

O questionário estruturado para os concluintes dos cursos de Letras também relacionou questões sobre a escolha do curso, concepção sobre o que é ensinar língua, e apresentou como diferencial a investigação sobre qual foi a percepção desses licenciandos em relação à graduação cursada.

FIGURA 04 - Modelo do questionário construído para coleta de dados dos concluintes.

QUESTIONÁRIO DOS CONCLUINTES DO CURSO DE LETRAS

1. Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?

2. Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciando do curso de Letras. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?

3. O que você pensa que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?

4. Como estudante de Letras, o que você entende por Língua Materna, no nosso caso o português?

5. Você acha que sairá deste curso preparado(a) para ensinar língua e literatura? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de semelhantes, cada instrumento de pesquisa direcionou questões específicas para seu público-alvo. Portanto, a análise foi feita de forma separada para apurar um panorama mais nítido de cada segmento - ingressantes e concluintes.

A opção por um instrumento de coleta de dados que envolvesse questões abertas se deu por permitir aos sujeitos mais liberdade de resposta, além de fornecer à pesquisa dados possíveis para análise do discurso dos participantes.

Para proceder à análise dos dados, o suporte teórico foi baseado nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois acredito que as concepções sobre o que é língua e seu ensino,

presentes no discurso dos sujeitos pesquisados, podem ser pesquisadas tendo em vista

> o âmbito da semântica do discurso, estrato semântico da língua de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, levando-se sempre em conta o contexto de registro e de cultura em que acontecem, já que é no uso da linguagem que as representações se manifestam (SILVA, 2016, p.87).

Considerando que a presente pesquisa pretendeu analisar o discurso dos discentes ingressantes e concluintes dos cursos de Letras, a análise foi pautada nos elementos de Ideação e Avaliatividade propostos por Martin e Rose (2005), bem como na Teoria das Representações Sociais.

A análise pautada nos aspectos de Ideação e Avaliatividade de Martin e Rose (2003; 2005) deteve-se especificamente na análise das atividades e de seus elementos - processos e participantes; relações taxonômicas estabelecidas entre itens lexicais dos textos. Após a leitura das respostas foi feito o seguinte:

1) Marcação dos participantes de cada processo e destaque dos tipos de processos (materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais) presentes no discurso escrito desses discentes, a partir dos fenômenos e circunstâncias que envolvem o processo;

2) Identificação das relações taxonômicas (o que mais se repetiu, sinônimos, contrastes etc);

3) Em relação aos aspectos da avaliatividade foi possível verificar, através das respostas dos discentes, a avaliação feita por meio da expressão de afeto, julgamento ou apreciação. Após feitas as marcações a intenção foi categorizar que tipo de atitude foi mais recorrente;

4) Identificação dos modos de criar representação social em relação ao conceito de língua materna e seu ensino se deu por ancoragem ou objetivação. Destaco que para proceder essa identificação foi importante perceber, primeiramente, como os dados aconteceram linguisticamente, uma vez que na LSF, teoria adotada, a análise discursiva não pode deixar de considerar a materialidade linguística.

Para conduzir a análise dos dados a discussão foi feita por questão, pois cada pergunta teve a intenção de investigar um aspecto relacionado à concepção sobre o que é língua e seu ensino.

A categorização das representações sociais se deu a partir da recorrência de itens lexicais ou de construções linguísticas presentes nas respostas dadas pelos licenciandos ingressantes e concluintes dos cursos de Letras escritos.

É importante mencionar que, para uma análise discursiva que resignifique o social, tornou necessária a noção de representação proposta por pesquisadores da Linguística Sistêmico-Funcional e da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2003; 2011; JODELET, 2001), pois autores destas áreas mostram que o ato de representar implica interpretações, o que reforça a noção de representação enquanto construção (SILVA, 2016).

4.5 – Aspectos éticos relacionados à pesquisa

Em relação aos aspectos éticos, esta pesquisa contemplou a Resolução nº Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, o projeto de pesquisa foi encaminhado a um Comitê de Ética em Pesquisa para análise dos aspectos éticos envolvidos em sua realização.

Para fins de esclarecimento, ressalto que todos os participantes tiveram participação voluntária e anônima, bem como tiveram resguardada a liberdade de expressão e, também, a liberdade para participar ou não do estudo. A fim de garantir todos esses direitos foi oferecido aos sujeitos de pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esboça os objetivos e as condições para se participar da pesquisa.

FIGURA 05 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Em duas vias, sendo uma para o sujeito da pesquisa)

Eu,_____, do sexo _____ de_____ anos de idade, residente à _____, pertencente à UEMG-UNIDADE de _____, declaro ter sido informado que participarei da pesquisa "**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS"** que terá como objetivo principal Analisar o discurso de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras das universidades públicas estaduais de Minas Gerais de modo a evidenciar as representações acerca do conceito de língua materna e de seu ensino.

Declaro ainda estar devidamente esclarecido sobre os objetivos e intenções deste estudo, sobre as técnicas (procedimentos) a que estarei sendo submetido, sobre os riscos e desconfortos que poderão ocorrer. Recebi garantias de que as entrevistas gravadas durante o projeto serão divulgadas estritamente para fins acadêmicos e científicos, sendo estas armazenadas durante dois anos e que após este período serão destruídas.

Sei que minha participação está isenta de despesas e concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

_____/_____/_____ _____
Assinatura do sujeito de pesquisa

Pesquisador responsável: Eu, ANA PAULA MARTINS, responsável pelo projeto **REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS**" declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa (ou do seu representante legal) para realizar este estudo.

Assinatura_____

Fonte: Elaborado pela autora

O contato com os coordenadores dos cursos das unidades da UEMG foi feito por mim, a fim de negociar a entrada para aplicação da pesquisa. Todos os responsáveis legais pelos cursos de Letras das unidades assinaram um termo de autorização, para que eu pudesse desenvolver o projeto.

FIGURA 06 – Modelo do termo de autorização de pesquisa

Termo de Autorização de Pesquisa

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa de doutorado "**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA E DO SEU ENSINO NO DISCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS" "** sob responsabilidade da pesquisadora e doutoranda Ana Paula Martins Fonseca, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

_____

Responsável pelo Curso de Letras da Unidade _____

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os discentes foram informados sobre os objetivos e intenções do estudo, sobre as técnicas (procedimentos) a que seriam submetidos. Os resultados desta pesquisa serão divulgados estritamente para fins acadêmicos e científicos, especificamente em eventos e periódicos acadêmicos, bem como serão realizados seminários nas unidades, a fim de promover a devolutiva dos dados para os sujeitos participantes e demais atores envolvidos.

Após a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como os aspectos teóricos fundamentais que embasaram o estudo, passo, no próximo capítulo para a análise discursiva dos dados coletados.

CAPÍTULO 5 – Representações da língua materna e do seu ensino: análise do discurso dos licenciandos do curso de Letras da UEMG.

> Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004, p. 108).

Nesta seção capítulo apresentarei a discussão sobre os dados gerados, a partir dos discursos dos ingressantes e concluintes dos Cursos de Letras das Unidades da UEMG (Divinópolis, Ibirité), em relação ao que acreditam ser língua materna e seu ensino.

A análise é embasada pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004), bem como na expansão do seu estudo, envolvendo os Sistemas da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e ROSE, 2007) e, também, autores brasileiros que difundem os estudos dessa teoria. Os dados também são discutidos a partir da teoria das representações sociais, mencionada no capítulo 2, pois discutir a representação social presente na construção do discurso dos licenciandos em Letras permite vislumbrar qual é a concepção de ensino de língua que possuem estes futuros professores.

5.1) A escolha profissional: o que dizem os ingressantes e concluintes dos Cursos de Letras das unidades acadêmicas da UEMG-Divinópolis e Ibirité

A escolha de um curso superior geralmente leva em consideração vários fatores, tais como visibilidade social, rentabilidade financeira, satisfação pessoal e/ou profissional. Portanto, entender o motivo pelo qual licenciandos escolheram o curso de Letras pode dar indícios significativos sobre o que levou um sujeito buscar a profissão docente.

O discurso dos licenciandos ingressantes, quando indagados sobre o motivo da escolha do curso de Letras, geralmente, se constrói em meio a processos materiais e mentais, conforme análise feita a seguir. Apesar de ocorrer alternâncias entre os processos evidenciados nos discursos, é perceptível a ocorrência frequente de processos mentais, que expressam sensações, sentimentos, desejos, entre outros aspectos, dos participantes diretamente ligados a esses processos, nesse caso, denominados Experienciadores. Nos trechos, os ingressantes usam

processos mentais para indicar seus sentimentos em relação à escolha pelo curso de Letras, o que também aponta indícios de uma representação social de afeto pela língua, o que pode ter influenciado a escolha profissional, no caso específico, o professor de língua portuguesa.

As respostas dadas pelos ingressantes de Divinópolis e Ibirité, esboçadas nos trechos abaixo, mostram, através do uso do processo mental de afeição, experiências subjetivas enquanto usuários da língua. A construção desse discurso revela que a escolha profissional desses sujeitos foi baseada em seus sentimentos de afeto positivo pela língua portuguesa. Além de expressarem em seus discursos a experiência emotiva, foi notável também avaliação de Afeto positivo em relação à escolha pelo curso de Letras.

> Sinceramente, **eu** [Experienciador] **escolhi** [processo mental desiderativo] **o curso** [Fenômeno] **pela paixão pelas palavras, e a literatura** [Metafenômeno] (Ingressante A, Divinópolis).
>
> Sinceramente, **eu** [Experienciador] **acredito** [processo mental cognitivo] **que escolhi o curso pela paixão pelas palavras, e a literatura** [circunstância de causa-razão] (Ingressante A, Divinópolis).
>
> **Eu [**Experienciador] **penso** [processo mental de cognição] que um dos motivos foi o **gosto pela literatura e usos da língua** [Metafenômeno]. Outro motivo que **me** [Experienciador] **levou a desejar** [processo mental desiderativo] **este curso foi acreditar muito na importância da profissão professor** [Metafenômeno] (Ingressante B, Divinópolis).
>
> Enquanto estive no curso pré-vestibular, minha professora **fez despertar** [processo mental] em **mim** [Experienciador] **um amor** pela língua portuguesa [Fenômeno], o que me **fez querer** seguir esse caminho (Ingressante C, Divinópolis).
>
> **Pensei** [processo mental cognitivo] **em cursar Letras devido ao amor pela escrita, leitura e literatura** [Fenômeno]**.** Como motivação, tive também uma professora excelente de língua portuguesa que conduzia as aulas de uma forma encantadora (Ingressante D, Divinópolis).
>
> **Eu** Experienciador **penso que escolhi** [processo mental cognitivo] o **curso de Letras porque amo demais as palavras e as letras** [Fenômeno], (Ingressante E, Divinópolis).
>
> **Eu** Experienciador escolhi Letras, pois **penso** [Processo Metal de Cognição] que sempre **tive paixão pela gramática e suas complexidades** [Fenômeno] (Ingressante A, Ibirité).
>
> **Eu** Experienciador escolhi letras, porque sempre **amei** [Processo mental afetivo] **as aulas que eu tinha no cursinho** [Fenômeno]. Meus professores mesclavam literatura, sociedade, sentimento, paixão e eu queria causar aquilo nos meus alunos quando estivessem aprendendo. (Ingressante B, Ibirité).

> **Gostava** [processo mental afetivo] **muito de ler na adolescência** [Fenômeno], e sempre dizia que queria ser professor. (Ingressante C, Ibirité).
>
> Sempre **amei** [processo mental de afetivo] **livros e literatura** [Fenômeno] na época do ensino médio decidi que tinha me encontrado ao fazer letras para trabalhar em editoras. Profissionais - depois de tentar 2 cursos e não me ver dentro deles me voltei pro meu sonho do ensino médio e agora mais velha entendo o real significado do poder da educação, então busco como professora poder ajudar muitos alunos a perseguir seus objetivos (Ingressante D, Ibirité).
>
> Sempre **senti** [processo mental de Percepção] **muito amor pela literatura** [Fenômeno]. A graduação em Letras é a minha forma de entender mais essa minha grande paixão (Ingressante E, Ibirité).

Ao observar os excertos acima é notável a ocorrência de relações taxonômicas de sinônimo, expressas pelo processo mental de afeição tais como: "*Sempre **amei** livros e literatura*", "***Gostava** muito de ler*", "***Amei** as aulas*", "***Paixão** pela gramática e suas complexidades*", "*Porque **amo** as palavras e as letras*", "*O **gosto** pela literatura e usos da língua*", "***Paixão** pelas palavras, e a literatura*", "*Meu **gosto e interesse** pela literatura*", "*Muito **amor** pela literatura*", "*devido **ao amor** pela escrita, leitura e literatura*". As relações entre esses elementos lexicais ajudam na construção do campo, relacionando as orações, bem como apontam que um dos principais motivos da escolha pelo curso de Letras se deu pela afeição pela língua portuguesa.

Os excertos apresentados acima evidenciam que os ingressantes, por meio da gradabilidade dos processos mentais de afeição, apresentaram uma relação positiva em relação à língua portuguesa e, em alguns casos a literatura. Expressões como: "***Gostava muito** de ler*", "***Amo demais** as palavras*", "*Por **gostar muito** de línguas*", "***Muito amor** pela literatura*" evidenciam, através dos recursos linguísticos empregados, a relação destes estudantes com a língua portuguesa.

No excerto abaixo fica evidente que o Ingressante D de Divinópolis expressa o seu Afeto positivo pela língua ao responder que escolheu "*cursar Letras devido ao amor pela escrita, leitura e literatura*", bem como atribui sua escolha à professora, que, segundo esse ingressante, "*conduzia as aulas de uma forma encantadora*", fazendo uma apreciação de valor positivo à forma como a professora conduzia as aulas.

> **Pensei** [processo mental cognitivo] **em cursar Letras devido ao amor pela escrita, leitura e literatura** [Fenômeno]**.** Como motivação, tive também uma

> professora excelente de língua portuguesa que conduzia as aulas de uma forma encantadora (Ingressante D, Divinópolis).

É possível perceber que essa relação positiva é demonstrada linguisticamente por avaliações de afeto (devido ao amor pela escrita, leitura e literatura), apreciações positivas de valor (professora excelente) e (conduzia as aulas de uma forma encantadora).

Assim como o ingressante D de Divinópolis, o ingressante D de Ibirité também demostra linguisticamente sua avaliação de afeto pela língua ao expressar linguisticamente que *sempre amou livros e literatura.*

> Sempre **amei** [processo mental afetivo] **livros e literatura** [Fenômeno] na época do ensino médio decidi que tinha me encontrado ao fazer letras para trabalhar em editoras (Ingressante D, Ibirité).

Outros dois excertos que evidenciam a avaliação de afeto dos ingressantes pela língua portuguesa pode ser identificado nas respostas abaixo:

> **Eu** Experienciador **penso que escolhi** [processo mental cognitivo] o **curso de Letras porque amo demais as palavras e as letras** [Fenômeno], (Ingressante E, Divinópolis).
>
> **Eu** Experienciador escolhi Letras, pois **penso** [processo metal de cognição] que sempre **tive paixão pela gramática e suas complexidades** [Fenômeno] (Ingressante A, Ibirité).
>
> Sempre **senti** [processo mental de Percepção] **muito amor pela literatura** [Fenômeno]. A graduação em Letras é a minha forma de entender mais essa minha grande paixão (Ingressante E, Ibirité).

Nas respostas acima, tanto o Ingressante E (Divinópolis e Ibirité) como o Ingressante A, expressam Afeto positivo pela língua diretamente pelas expressões "*amo demais as palavras e as letras*", "*tive paixão pela gramática*", "*muito amor pela literatura", "minha grande paixão"*.

As análises mostraram que de um universo de 43 respostas dos ingressantes, apenas 05 respondentes expressaram uma relação negativa sobre a relação que tiveram com a língua portuguesa, conforme análise que será apresentada adiante. Os demais ingressantes, ou seja, os outros 38 licenciandos(as), evidenciaram em suas respostas, através de avaliações positivas de afeto e de apreciação, que as boas experiências com o ensino de língua portuguesa contribuíram

para que eles escolhessem o curso. Logo, mais uma vez, pelo discurso desses ingressantes, é possível concluir que a relação positiva que tiveram com a língua portuguesa contribuiu para a escolha da graduação.

Outro aspecto que se destacou nas respostas dos ingressantes, além da relação positiva com a língua durante o percurso escolar, foi a influência exercida pelos professores e, também, familiares. Os ingressantes comentam que escolheram cursar Letras.

> Pelo gosto e facilidade em português, **além da influência da minha mãe, também professora, e da minha professora de português do 3º ano** (Ingressante F, Ibirité).
>
> **Tive, no ensino médio, uma professora maravilhosa de Português** e isso me **incentivou a querer** lecionar também (Ingressante G, Ibirité).
>
> Comecei a pensar em fazer Letras após ter **contato com minha professora no Ensino Médio. Ela me encantou e me motivou a querer** também ser professora (Ingressante F, Divinópolis).
>
> **Além da minha mãe ter formado em Letras**, **tenho duas tias que também se formaram** para serem professoras. Isso **me motivou** a querer fazer Letras (Ingressante I, Divinópolis).

Os excertos apresentados acima revelam semelhanças sobre a escolha do curso de Letras, pois ora mostram linguisticamente, por apreciações positivas de valor (professora maravilhosa), ora por apreciações de reação (ela me incentivou, ela me encantou e me motivou), ora por avaliações de afeto (sempre amei as aulas do cursinho), que a relação positiva com os professores, construída ao longo da experiência escolar, influenciou significativamente na opção de curso. Mostram também que as pessoas (professores e familiares) contribuíram de forma intensa na decisão da carreira acadêmica.

Posto isto, é possível dizer que a experiência positiva do ingressante com a língua, bem como a admiração pelas pessoas que tinham um envolvimento com a língua portuguesa, neste caso professores e familiares, foi fato significativo para a escolha do curso.

Em poucos excertos o discurso aponta justamente o contrário do exposto acima. Cinco ingressantes, sendo 2 de Ibirité e 3 de Divinópolis relatam que a péssima relação com a língua portuguesa, durante o período escolar, os fizeram escolher o curso para se aperfeiçoarem.

> O fato que me **levou a desejar** [processo mental desiderativo] Letras foi para **aperfeiçoar minha leitura e escrita**, já que no ensino fundamental e médio,

> **não tive** [processo relacional] **a oportunidade de um contato melhor** com a língua (Ingressante G, Divinópolis).

O ingressante G de Divinópolis, ao mencionar, através de processo mental desiderativo "*levou a desejar*", acrescenta que esse desejo foi motivado para buscar o aperfeiçoamento da língua, uma vez que o discente, através da expressão de julgamento (não tive a oportunidade de um contato melhor), referindo-se aqui ao ensino fundamental, evidencia sua avaliação negativa sobre a relação que teve com o ensino de língua.

Esse dado remete também a outros discursos que serão discutidos na seção 5.2, seção que trata do relato da trajetória de ensino de língua no fundamental e médio dos ingressantes dos cursos de Letras. Os discursos apresentados na seção seguinte (seção 5.2) evidenciam que a maioria dos discentes ingressantes relatam que o ensino fundamental e médio deixou a desejar em relação ao ensino de língua, e que, portanto, buscaram o curso superior em Letras para se aprimorarem.

Assim como na resposta do ingressante G de Divinópolis, o excerto abaixo, também construído por processo mental desiderativo "*buscar*", no sentido de almejar, retrata que o discente escolheu a graduação em letras para aprender mais sobre a língua. Neste excerto, o aluno justifica sua escolha completando, através do processo relacional possessivo "*tive*", que o fato de não ter tido boas experiências com a língua o levou a escolher a graduação em letras.

> **Busquei** [processo mental desiderativo] **a graduação de letras** porque eu queria aprender [processo mental de cognição] mais sobre a língua portuguesa, pois **não tive [processo relacional] boas experiências com o português** na minha escola (Ingressante H, Divinópolis).

A construção linguística do ingressante h "*não tive boas experiências com o português na minha escola*", organizada através de processo relacional, também expressa uma avaliação de julgamento negativo. Neste caso, o aluno julga que sua experiência com o português, durante sua passagem na escola, foi ruim.

Outros trechos que também mostram que a experiência negativa com a língua motivou a busca pelo curso de Letras é evidenciada por Processos Relacionais e Mentais nos excertos abaixo.

> Como **não tenho** [processo relacional] **um domínio bom do português**, aliás, **nunca tive** [processo relacional], resolvi buscar [processo mental] o curso para me aperfeiçoar (Ingressante J, Divinópolis).

> Nunca **gostei** [processo mental de afeição] **de literatura e minha escrita não é boa**, mas sempre achei importante. Então **almejei** [processo mental desiderativo] **cursar letras para escrever melhor e também ler** (Ingressante G, Ibirité)
>
> Com certeza, **quis** [processo mental desiderativo] o curso de letras **para aprender mais o idoma**, porque **nunca tive** [processo relacional] **boas experiências na escola** (Ingressante, H, Ibirité).

Itens lexicais como "*não*"/"*nunca*" atrelados a processos mentais "*gostei*", e processos relacionais "*não tenho*"/"*nunca tive*" evidenciam que o fato desses ingressantes terem vivenciado experiências negativas com a língua contribuíram para a busca do curso de Letras. Colabora também para essa análise expressões de julgamento como "*nunca tive boas experiências na escola", "um domínio bom do português, aliás, nunca tive*", bem como expressões de Apreciação negativa como "*minha escrita não é boa", "escrever melhor".*

Os excertos acima, construídos predominantemente por processos mentais e, também, por avaliações negativas expressas por julgamento e apreciação, dão pistas significativas sobre a representação de ensino de língua destes discentes. Embora poucos, os discursos acima que associam a escolha do curso de Letras ao desejo de aprimorarem a relação com a língua são significativos, pois adiante, na análise de dados da questão que trata sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto ingressantes como concluintes, mostram indícios claros de que a forma negativa como vivenciaram o ensino de língua, influenciou na escolha do curso. Sobre este aspecto é possível inferir que tanto as boas quanto as más relações com o ensino de língua, foram fundamentais no processo de escolha.

Nas respostas dos ingressantes (ver excertos abaixo), é perceptível, em termos ideacionais, a utilização também de processos materiais, em que o discente é o Ator que causa o desenrolar do processo, expresso pelas expressões decidir/fazer, o qual afeta o participante denominado Meta (FUZER E CABRAL, 2014).

> Como me formei em Jornalismo, **eu** [Ator] decidi **fazer** [processo material] Letras **para aperfeiçoar minha escrita** [Meta] (Ingressante L, Divinópolis).
>
> **Ajudar** [processo material] as pessoas a aprenderem a língua portuguesa [Meta] (Ingressante I, Ibirité).
>
> Os motivos que **me** [Ator] **fizeram escolher** [processo material] Letras foi **o gosto pela Língua Portuguesa** [Meta] (Ingressante J, Ibirité).

Alguns relatos, do ponto de vista ideacional, perpassam por mais de um processo e permite a identificação de várias categorias já mencionadas acima, tais como: a escolha do curso de Letras pela relação, positiva ou não, que se estabeleceu com a língua, e também pelas influências recebidas de professores e familiares.

> Eu **escolhi** [processo material] o curso de Letras [Meta] porque sempre me **identifiquei** [processo relacional] muito com a língua portuguesa, e sempre foi minha matéria favorita na escola. E eu **imagino** [processo mental] que o trabalho do professor seja gratificante (Ingressante L, Ibirité).
>
> Por **gostar** [processo mental de afeição] muito de **línguas** [Fenômeno] e tentar desvendar o mistério que é a língua [Meta] (Ingressante M, Divinópolis).
>
> Sempre **sonhei** [processo mental] em me tornar um autor [Meta] e **publicar** [processo material] **meus livros** [Meta], então resolvi **entrar** [processo material] em Letras com o objetivo de **aperfeiçoar** [processo material] **o meu português** [Meta] (Ingressante N, Divinópolis).
>
> Identificação com o curso, baseado no meu tempo no Ensino Médio. Junto, a curiosidade e vontade de **compreender** [processo material] **mais a língua portuguesa** [Meta], mas todo o conjunto que envolve a língua (Ingressante O, Divinópolis)

Discutidos os motivos que levaram ingressantes dos cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité a escolherem o curso em questão, adiante serão apresentadas, as razões pelas quais os concluintes escolheram tal graduação. Destaco que o objetivo de analisar tais discursos de ingressantes e concluintes, é evidenciar através da análise linguística dos excertos coletados qual a representação social que esses discentes carregam sobre o que é língua e seu ensino.

Percebo que o discurso dos licenciandos concluintes, quando indagados sobre o motivo pela escolha do curso de Letras, se constrói em meio a processos materiais e mentais, com prevalência dos Processos Mentais. Assim como os ingressantes, as respostas dadas pelos concluintes de Divinópolis e Ibirité, esboçadas nos trechos indicados abaixo, mostram, principalmente, através do uso do processo mental de afeição, experiências positivas enquanto usuários da língua. A construção desse discurso revela que a escolha profissional desses sujeitos foi baseada em avaliações de Afeto positivos pela língua portuguesa.

> Sempre **gostei** [processo mental de afeição] demais do ambiente escola [Fenômeno] e **sonhava** [processo mental desiderativo] em ser professor [Fenômeno]. Também por **gostar** [processo mental de afeição] muito de escrever, ler [Fenômeno] (Concluinte B, Divinópolis).
> Por **amar** [processo mental de afeição] muito as pessoas e a língua [Fenômeno], **admirar** [processo mental emotivo] a docência e os formados em Letras [Fenômeno] (Concluinte C, Divinópolis).

> Fui aconselhado por uma professora a escolher letras por **gostar** [processo mental de afeição] de português [Fenômeno] (Concluinte E, Divinópolis).
>
> Escolhi Letras por **gostar** [processo mental de afeição] da área da literatura [Fenômeno] (Concluinte F, Divinópolis).
>
> Sempre **fui encantado** [processo mental emotivo] pela literatura [Fenômeno], além de sempre **sonhar** [processo mental] em ser um professor [Fenômeno] (Concluinte I, Divinópolis).
>
> **Sonhava** [processo mental desiderativo] com o curso de letras [Fenômeno] pelo desejo de me tornar professor e **poder contribuir** [processo material] **efetivamente** com a educação do país [Meta] (Concluinte A, Ibirité).
>
> Por **gostar** [processo mental de afeição] muito de estudar línguas, gramática e literatura [Fenômeno] (Concluinte C, Ibirité).

Do mesmo modo como ocorreu no discurso dos ingressantes, os excertos dos concluintes evidenciam a ocorrência de relações taxonômicas de sinônimo, expressas pelo processo mental tais como: "*Por **gostar** muito de estudar"*, "*Sempre fui **encantado** pela literatura", "Escolhi Letras por **gostar**", "**Por amar** muito as pessoas".* Aparece também no discurso dos concluintes avaliações positivas de Afeto em relação à língua, tais como: *encantado pela literatura, amar as pessoas e a língua, gostar muito de escrever, ler*. Essas relações entre os elementos lexicais ajudam na construção do campo, bem como apontam que um dos principais motivos da escolha dos concluintes pelo curso de Letras se deu pela afeição pela língua portuguesa e também pelo contato com pessoas que os incentivaram a buscar o curso de graduação em Letras.

Os excertos apresentados acima mostram que, assim como os ingressantes, os concluintes também, por meio da gradabilidade dos Processos Mentais de Afeição, apresentaram uma relação positiva em relação à língua portuguesa e, em alguns casos, a literatura. Expressões como "*Por **gostar muito** de estudar*", "***Por amar muito** as pessoas*" mostram, através dos recursos linguísticos, a relação destes discentes com a língua portuguesa.

Outro aspecto que também apareceu no discurso dos concluintes, além da relação positiva com a língua durante a trajetória escolar, foi a influência exercida pelos professores e familiares. Os concluintes apresentaram marcas linguísticas no discurso que possibilitaram inferir os motivos que os levaram a escolher cursar Letras

> Devido a motivos pessoais que foram **influências indiretas da família** (Concluinte J, Divinópolis).
>
> Sempre **admirei uma professora de língua portuguesa**, e isso me fez escolher o curso (Concluinte H, Ibirité).
>
> **Sou de uma família de professores de português**. Isso me **motivou** a querer cursar Letras (Concluinte K, Divinópolis).

Um panorama geral das análises realizadas aponta que, o discurso, tanto de ingressantes e como de concluintes, de certa forma, evidenciou que a escolha do curso de Letras perpassou por quatro principais questões:

a) a relação positiva com a língua;

b) o sentimento de afeição dos discentes enquanto usuários da língua;

c) a experiência negativa dos estudantes com o ensino de língua;

d) a influência positiva de terceiros (familiares e professores).

Todas essas categorias apareceram através do sistema de transitividade, evidenciadas pelos Processos Materiais, Mentais e Relacionais, sendo o processo mental de afeição o mais recorrente nos discursos dos discentes. Essas categorias foram evidenciadas também pelas marcas de avaliação de Afeto, expressas por Apreciação positiva e também negativa, bem como por marcas de Julgamento de valor.

5.2 – Análise do relato sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio de ingressantes do curso de Letras.

Esta seção pretende discutir as respostas apresentadas por ingressantes dos cursos de Letras (Divinópolis e Ibirité) sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. Acredito que analisar linguisticamente o relato dos alunos sobre essa experiência pode fornecer dados importantes sobre qual a representação de ensino de língua eles trazem, pois

> representações de mundo são realizadas, léxico-gramaticalmente, pelo sistema de transitividade, um recurso para interpretar um domínio específico das experiências dos indivíduos no fluxo dos acontecimentos. Nesse sistema, as orações são classificadas de acordo com os tipos de processos (realizados por grupos verbais) e os participantes (realizados por grupos nominais) (FUZER; CABRAL; TICKS, 2012, p. 886).

Para proceder à análise, conforme já mencionado na seção anterior, foram utilizados os princípios teóricos-metodológicos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), no que diz

respeito à metafunção ideacional (HALLIDAY, 1994). Para tanto, foram selecionados os aspectos léxico-gramaticais presentes no discurso dos discentes com suas representações de mundo, mais especificamente, com suas representações acerca do ensino da língua portuguesa na escola.

A partir dessa seleção e corroborando com as discussões tecidas no capítulo 1 desta tese, a análise foi realizada. Sobre o capítulo 1 desta pesquisa, é importante destacar que foi apresentado um panorama das concepções de linguagem e do ensino da língua portuguesa ao longo dos anos, com o objetivo de mostrar as concepções que fizeram parte, e ainda fazem, do ensino de língua portuguesa em nosso país. O capítulo em questão contribuiu, de forma especial, para se entender o discurso apresentado pelos discentes quando solicitados a comentarem sobre a trajetória de ensino de língua durante o ensino fundamental e médio.

Para efetuar a análise léxico-gramatical, os aspectos ligados ao sistema de transitividade foram observados, pois

> quando se analisa a oração como representação, o sistema relevante considerado é conhecido como transitividade, que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias. A análise desse sistema instanciado num texto possibilita a verificação de quais experiências estão sendo representadas, como e por quem são representadas num dado texto (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011, p. 189)

Além do sistema de transitividade, busquei também ler os dados com base no Sistema de Avaliatividade, já que a pergunta feita no questionário instiga aos discentes descreverem suas experiências no ensino fundamental e médio, a partir de uma avaliação sobre como eram as aulas nesta fase escolar.

A maior parte das respostas mostram que o ensino vivenciado pelos ingressantes estava relacionado a uma abordagem tecnicista e metódica do ensino, relacionada a uma visão da linguagem como expressão do pensamento. Nessa visão, segundo Travaglia (1997), a linguagem é vista como um ato individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Segundo esse autor, essa concepção indica que o pensamento, para ser bem estruturado, deve ser incorporado por regras, e defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Das 43 respostas dadas sobre a percepção dos ingressantes em relação ao ensino de língua, apenas 06 indicaram que aprender língua portuguesa, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, foi algo dinâmico e que realmente fez sentido. Ou seja, apenas 13% das respostas remeteram a uma concepção de língua voltada para os usos e funções da língua, a fim de promover o desenvolvimento ativo da formação de leitores e escritores. Os demais questionários apresentam relatos de um ensino tecnicista, metódico e arraigado em normas gramaticais, sem levar em conta toda dimensão viva e dinâmica da língua.

Os três excertos a seguir revelam, através de processos mentais e relacionais, bem como avaliação de apreciação de valor, indicativos de que as aulas foram produtivas e os professores influenciaram nesta percepção. Em todos esses três discursos o professor aparece como fator de diferenciação na forma de conduzir a disciplina de língua portuguesa, conforme pode ser notado abaixo:

> Sempre **gostei** [processo mental de afeição] muito das aulas [Fenômeno], em minha trajetória de ensino os melhores profissionais foram colocados, com uma prática de ensino ideal, onde o aluno não só aprende, mas **gosta** daquilo que é ensinado. **Lembro** [processo mental de cognição] de uma professora que sempre falava sobre os livros de literatura [Fenômeno] com tanto mistério, que eu ficava louca para ler (Ingressante A, Divinópolis).

É perceptível que todo discurso está ancorado em um processo mental de afeição que revela o gosto pelas aulas, atrelando este gostar aos profissionais que estavam lecionando o conteúdo. Neste excerto fica evidente também a recordação, expressa pelo verbo *lembrar*, da boa relação desse ingressante com o ensino de língua.

O Ingressante A de Divinópolis, por meio de avaliação de Apreciação de valor relata em sua resposta que teve em sua trajetória *os melhores professores,* bem como realiza Julgamento em torno de uma boa prática de ensino, quando escreve que seus professores tinham *uma prática de ensino ideal.* Ainda que este estudante não revele linguisticamente o que seria esta prática de ensino ideal, a construção de seu discurso leva a entender que a prática realizada por seus professores era eficiente, uma vez que este licenciando encerra seu discurso fazendo uma avaliação de Apreciação positiva ao mencionar que ficava *louca para ler*, expressão que linguisticamente, devido à construção feita anteriormente, revela que as práticas desenvolvidas estimulavam o gosto pela leitura

Outro caso que atrela o bom ensino ao bom profissional, discorre, através de processo relacional, conforme pode ser constatado:

> **Tive** [processo relacional] ótimos professores. As aulas **eram** [processo relacional] bem produtivas, **trazendo** grande enriquecimento para mim como pessoa. **Tive** [processo relacional] a oportunidade de participar de competições de soletração e peças de teatro sobre os grandes clássicos da literatura como "Senhora", "Cortiço", entre outros (Ingressante B, Divinópolis).

No trecho acima, através do processo relacional Possessivo, indicado pelo verbo *tive*, o ingressante revela a importância que um bom professor teve em sua formação. Além disso, o discente complementa, através da oração relacional intensiva atributiva, "*as aulas eram bem produtivas*", como sua experiência foi significativa.

O Ingressante B de Divinópolis, ao mencionar que teve *ótimos professores* efetua linguisticamente uma avaliação de Apreciação por valor. Em seu discurso continua sua Apreciação por valor e com gradação, ao escrever que as *aulas eram bem produtivas*.

Outra resposta que também confirma que a qualidade da prática docente influência na relação da aprendizagem pode ser conferida:

> A maioria das minhas professoras **eram** [processo relacional] ótimas e não tinha como não aprender com as explicações (Ingressante K, Divinópolis).

No trecho acima, a oração relacional intensiva atributiva, representada pelos elementos – *minhas professoras eram ótimas* - mostra que o fato de as professoras desempenharem bem suas práticas docentes influenciou, de forma significativa, o ensino de língua para este discente. Além disso, este trecho evidencia avaliação de Apreciação de valor em relação às professoras que este licenciando teve.

Um outro excerto trouxe elementos interessantes, e que mostram o quanto a prática do professor influenciou na percepção de ensino de língua do discente. Na resposta abaixo, através de Processos Materiais, Mentais e Relacionais, o ingressante compara sua vivência no ensino fundamental e médio, contrastando suas experiências.

> No ensino fundamental **tive** [processo relacional] excelentes professores de língua portuguesa e que me **incentivaram** [processo material] muito, tamanho

> o gosto deles pela disciplina. No ensino fundamental eu **amava** [processo mental] muito estudar língua portuguesa, era uma das minhas matérias favoritas. Ao **entrar** [processo material] no ensino médio me **lembro** [processo mental] com professoras que eu não tive muita sinergia então acabou se tornando uma matéria que eu não dava tanta importância (Ingressante B, Ibirité].

Na primeira oração "*Tive excelentes professores"*, expressa pelo processo relacional Possessivo, fica evidente o quão importante foram os professores na vida escolar desse ingressante. Além disso, o elemento lexical *excelentes* revela avaliação de Apreciação de valor acrescida de gradação, visto que *excelentes* é gradação ao máximo de bons. Seguida da oração "*No ensino fundamental eu amava estudar língua*", construída através de um processo mental de afeição, há indicativo sobre o quanto o fato de amar estudar a língua tem relação direta com a prática docente do professor. Ainda nesse excerto, quando o ingressante, ao relatar através de processo material, sua entrada no ensino médio, faz uma declaração por meio de um processo mental, representado pelo verbo *lembrar*, que não teve boas experiências com os docentes, fato que resultou em uma percepção negativa do ensino de língua portuguesa.

Por meio do Sistema de Avaliatividade também foi possível identificar as experiências positivas nos excertos acima. Os ingressantes, ao construírem o discurso relatando as experiências positivas, utilizaram o sistema de Atitude de Afeto Positivo, acrescido de Gradação de Força, representados pelos elementos lexicais de Intensificação em relação ao ensino de língua. Exemplos como: "*No ensino fundamental eu* ***amava muito*** *estudar língua portuguesa"; "As aulas eram* ***bem*** *produtivas, trazendo* ***grande*** *enriquecimento para mim como pessoa"; "Sempre* ***gostei muito*** *das aulas"* apresentaram elementos lexicais que comprovaram o discurso de cunho positivo sobre as aulas de língua portuguesa.

Conforme já exposto acima, apenas 13% das respostas, ou seja, das 43 respostas dadas sobre a percepção dos ingressantes em relação ao ensino de língua, apenas 06 indicaram que aprender língua portuguesa, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio foi algo dinâmico e que realmente fez sentido. Esse dado, extraído a partir da análise do discurso dos licenciandos ingressantes, conforme análise abaixo, indica que existe uma concepção de língua em evidência que destoa da proposta de ensino de língua a partir de uma tendência funcionalista.

O trecho abaixo, construído a partir do processo relacional Possessivo, indica que a prática docente influenciou diretamente na percepção do licenciando sobre o ensino de língua que ele vivenciou no ensino fundamental e médio.

> Nas experiências de língua portuguesa no ensino médio, **tive** [processo relacional Possessivo] muitas professoras ruins. Passei por uma fase de troca de professores, o que prejudicou meu aprendizado. Infelizmente não **tive** [processo relacional Possessivo] uma boa base de ensino (Ingressante D, Divinópolis).

Outras respostas também evidenciaram um ensino de língua pouco dinâmico, e também, retratou que a prática docente foi determinante para a percepção dos ingressantes em relação ao ensino de língua.

> As aulas **eram** [processo relacional] baseadas no estudo de livros didáticos, **havia** [processo existencial] poucas produções de textos e **estudávamos** [processo material] muito gramática [Meta]. Não **gostei** [processo mental] do meu ensino de língua portuguesa [Fenômeno] (Ingressante K, Divinópolis).

No exemplo apresentado acima "*As aulas eram baseadas no estudo de livros didáticos*", a oração relacional é intensiva atributiva, sendo "*As aulas*" o Portador, cujo Atributo é "*baseadas no livro didático*". Seguindo a análise deste trecho foi possível identificar que o ingressante, através de processo existencial "*havia poucas produções de textos*", expõe que o fato de as aulas serem baseadas no livro didático ocasionou um ensino de poucas produções textuais, ou seja, poucas atividades voltadas para o uso efetivo da língua. Para completar seu discurso o ingressante, através do processo material "*estudávamos*", confirma que o ensino de língua ao qual teve acesso não levou em conta o dinamismo da língua portuguesa. A conclusão do depoimento deste discente é construída pelo processo mental de Afeto "*gostei*", acrescido da Avaliação de Afeto Negativo "*não*" para exprimir seu desgosto com o ensino de língua portuguesa.

Dos 43 ingressantes, 05 licenciandos expressaram sobre o uso do livro didático e sua associação a um ensino de língua maçante e pouco atrativo. Apesar de representar somente 11% das respostas, considero importante discutir esses excertos, uma vez que o livro didático é uma ferramenta muito importante e presente nas dinâmicas de ensino de língua em nosso país.

> As aulas sempre **foram** [processo relacional] muito maçantes. **Lembro** [processo mental de cognição] sempre das professoras com o livro didático aberto [Fenômeno] explicando os textos e muita gramática. Não **gostei**

> [processo mental de afeição] de aprender a língua desse jeito (Ingressante H, Divinópolis).
>
> As aulas **tinham** [processo relacional] um método muito padronizado, com acompanhamento de livros didáticos, impostos pela escola e muita gramática (Ingressante Q, Divinópolis).

O excerto do ingressante H de Divinópolis revela, por meio de avaliações negativas de Apreciação, que as *aulas eram muito maçantes.* Completando sua avaliação o licenciando atribui Julgamento ao referir que as aulas maçantes estavam relacionadas ao uso do livro didático. Outro excerto que também expressa Apreciação negativa das aulas de língua é do ingressante Q de Divinópolis ao mencionar que *as aulas tinham um método muito padronizado.* Nesse excerto o aluno também faz um Julgamento em relação ao uso do livro didático e o relaciona ao ensino padronizado.

Outro excerto que também faz menção ao livro didático menciona que:

> As aulas **eram** [processo relacional] baseadas na maior parte do tempo em atividades do livro didático. Nada muito fora do padrão. A prática de ensino dos professores **era** [processo relacional] totalmente focada na gramática normativa sem espaço para questionamentos. Não **gostei** [processo mental de afeição] da maneira como as aulas eram dadas. (Ingressante S, Divinópolis).

De forma semelhante, as respostas dos ingressantes H e Q, o ingressante S apresenta em seu discurso uma avaliação de Afeto negativa, expressa pelo verbo *gostar*, acrescido do elemento lexical *não,* expressando seu descontentamento pela *maneira como as aulas eram dadas*. Nesse excerto o licenciando também faz um Julgamento em relação ao uso do livro didático, o relacionando com uma prática de ensino monótona, ou seja, *nada fora do padrão* nas palavras do ingressante.

Notei que os depoimentos acima relacionam, através de Processos Relacionais, o uso do livro didático ao ensino baseado em regras da gramática normativa, revelando mais uma vez um formato pouco dinâmico. Assim como nos excertos do ingressantes H e K, a conclusão do discurso se deu através do processo mental "*gostar*" para indicar que as aulas não agradaram os discentes.

Um indicativo muito recorrente nas respostas dos discentes, evidenciado em 35 das 43 respostas, foi o uso da gramática normativa para conduzir as atividades de ensino de língua portuguesa. Os trechos abaixo, extraídos das respostas dos ingressantes, evidenciaram que o

ensino baseado em regras está atrelado a uma avaliação negativa do ensino de português. Um fato curioso é que, nos discursos destes discentes, há evidência de que o ensino gramatical sobressaiu a outras formas de lidar com a língua portuguesa, entretanto, parece não ter sido suficiente, pois em alguns relatos aparece um discurso da necessidade de se aprender regras.

O interessante é que essa lacuna também aparece no discurso dos concluintes, quando lhes é perguntado sobre a trajetória realizada no curso de Letras (análise realizada no item 5.3). Sobre a análise feita na questão 5.3 foi possível identificar que vários concluintes desejavam ter estudado mais Gramática Normativa durante o curso superior de Letras, pois relataram não ter apreendido o quanto gostariam, tanto no ensino básico, como no superior[23].

Os exemplos abaixo confirmam a análise feita no parágrafo anterior sobre o ensino de gramática normativa atrelado a uma avaliação negativa do ensino de língua portuguesa.

> **Lembro** [processo mental de cognição] de aulas com um método de aula robótico e decoreba, sem muita imersão do aluno nas aulas, principalmente matérias como gramática (Ingressante F, Divinópolis).
>
> A forma como o conhecimento **era** [processo relacional] transmitido nas aulas **era** [processo relacional] muito tradicional, robotizadas, pouco críticas, enfadonhas a prática de ensino adotada pelos professores **era** [processo relacional] maçante, repetitiva, desmotivante, pois não consegue mostrar ao educando a proximidade do aprendizado com a realidade (Ingressante S, Divinópolis).
>
> As aulas **eram** [processo relacional] muito cansativas pouco elaboradas e somente gramática (Ingressante M, Divinópolis).

Os depoimentos acima, construídos a partir de Processos Relacionais intensivos atributivos e, também, por Apreciações Negativas das aulas, evidenciam como os discentes perceberam o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Nas orações atribui-se às aulas como cansativas, maçantes, robotizadas, dentre outras categorias semelhantes, evidenciando um ensino de língua pouco interativo e descontextualizado do uso real da língua. As relações taxonômicas de sinônimos e de repetições reforçam essa ideia, como pode ser constatado nos discursos dos ingressantes F, M e S de Divinópolis: "*método de aula robótico*", "*aulas tradicionais e robotizadas*", "*pouco críticas, enfadonhas*", "*maçantes e repetitivas*", "muito cansativas".

[23] Sobre as evidências em torno desse discurso que mostra a Gramática Normativa como central no ensino de língua, teço, no capítulo 6, uma reflexão mais ampliada acerca desse dado.

Os trechos seguintes também evidenciam, a partir dos discursos dos ingressantes N, O, P e R de Divinópolis, um ensino voltado para a descrição, de forma isolada, do funcionamento da língua. Na construção do discurso os discentes apresentam, principalmente por meio de Processos Relacionais intensivos atributivos, um campo de experiência que evidencia as aulas pautadas em regras gramaticais, muito complicadas, muito cansativas e tradicionais.

> Nunca **gostei** [processo mental de afeição] muito das aulas de português, pois os professores se **prendiam** [processo relacional] demais a regras de gramática e, por isso, as aulas se **tornavam** [processo relacional] muito cansativas (Ingressante N, Divinópolis).
>
> No ensino fundamental as professoras **eram** [processo relacional] muito tradicionalistas e **abordavam** somente a gramática. As aulas **eram** [processo relacional] um tédio. Já no ensino médio **tive** [processo relacional] um professor que não focava só ensino de gramática tradicional, e aprendemos entender o uso da língua, e não decoramos regras, eram [processo relacional] aulas interessantes e dinâmicas (Ingressante O, Divinópolis).
>
> Durante minha experiência no ensino fundamental e médio as aulas de língua portuguesa me interessaram bastante. No entanto, não considero tão bom o método de ensino dos professores, pois eles se **prendiam** [processo relacional] muito em regras e **tratavam** a língua com algo não constante (Ingressante P, Divinópolis).
>
> No fundamental as aulas **eram** [processo relacional] todas classificações gramaticais e muito complicadas. No ensino médio, parece que **foi** um pouco melhor, mas ainda sinto muito a falta da gramática (Ingressante R, Divinópolis).

Os dados esboçados acima fornecem pistas significativas em torno do ensino de língua desenvolvido no ensino básico. A partir do relato desses discentes é possível inferir que atividades de uma aula de língua materna/portuguesa voltadas para a descrição do funcionamento da língua, de forma isolada, não contribuem para o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas, pois na construção dos discursos há indícios de que essa forma de ensino não resultou em aprendizagem.

Os relatos apresentados mostram que os ingressantes, por meio do Sistema de Avaliatividade, apresentaram atitude de Afeto Negativo pelo ensino de língua portuguesa, acrescido de Gradação de Força, representados por elementos lexicais de Intensificação. Expressões como: "*As aulas se tornavam muito cansativas", "... as professoras eram muito tradicionalistas", "as aulas eram muito complicadas" evidenciaram e amplificaram a atitude de afeto negativo dos ingressantes em relação ao ensino que receberam no ensino fundamental*.

Com o intuito de averiguar sobre a trajetória de ensino de língua no ensino fundamental e básico, este estudo buscou também respostas dos ingressantes do curso de Letras da Unidade de Ibirité. O objetivo foi ampliar os dados para verificar se há algo no discurso que se assemelha, ou se contradiz, com os discursos dos ingressantes de Divinópolis.

> As aulas **eram** [processo relacional] baseadas nas regras da gramatica normativa. Infelizmente, os professores **usavam** um método arcaico de ensino (Ingressante C, Ibirité).
>
> As aulas de português **eram** [processo relacional] sempre muito técnicas. A abordagem **era** [processo relacional] bem tradicional com o professor como transmissor do conhecimento e os alunos como ouvintes (Ingressante D, Ibirité).
>
> Eu não **gostava** [processo mental de afeição] muito das aulas de português, **era** [processo relacional] somente ver a gramática, aulas muito maçantes (Ingressante L, Ibirité).
>
> As aulas **eram** [processo relacional] muito cansativas, pouco elaboradas e somente gramática (Ingressante N, Ibirité).
>
> Minha trajetória de aprendizagem pelo ensino fundamental e médio **foi** [processo relacional] uma grade extremamente gramatical sem nenhuma variante de aprendizado a metodologia engessada e completamente ligada ao ensino de língua escrita e suas regras (Ingressante O, Ibirité).
>
> **Era** [processo relacional] um ensino engessado, cheio de regras, e doutrinas e muito focado na gramática (Ingressante P, Ibirité).
>
> Durante todo meu percurso escolar a gramática normativa **foi** [processo relacional] prioridade, as aulas **eram** [processo relacional] cansativas, pois meus professores não **procuravam** tornar as aulas mais dinâmicas e práticas (Ingressante R, Ibirité).
>
> As minhas aulas de português durante o ensino fundamental e o e médio **foram** [processo relacional] bem padronizadas principalmente no ensino médio, pois os professores **focavam** em regras gramaticais, não **explicavam** a origem das regras, as aulas **eram** [processo relacional] focadas nos exercícios do livro didático e **eram** bem cansativas (Ingressante S, Ibirité).
>
> Eu nunca **gostei** [processo mental de afeição] muito de gramática, porém **amava** [processo mental de afeição] literatura e isso me **motivou** a escrever. O ensino de gramática me **desgastava** [processo mental emotivo] muito e não consegui aprender. As aulas, **me lembro** [processo mental de cognição], **eram** [processo relacional] muito chatas e cansativas (Ingressante T, Ibirité).

Os excertos acima, extraídos dos questionários dos discentes da unidade de Ibirité, trazem discursos muito similares aos discursos do ingressantes de Divinópolis. Verifiquei que em ambas unidades os discentes constroem suas percepções amparadas em Processos Relacionais

e Mentais para demonstrarem o descontentamento em relação ao ensino de língua que receberam no ensino fundamental e médio.

Os trechos acima demonstram, por meio do subsistema de Afeto Negativo, acrescido de Gradação de Força, representados por elementos lexicais de Intensificação do Sistema de Avaliatividade, que as aulas eram "*muito cansativas*", "*muito chatas e cansativas*", "*eram bem cansativas*", "*eram muito técnicas*".

Assim como os licenciandos de Divinópolis, os ingressantes de Ibirité apresentam em seus discursos um ensino voltado a praticas normativas, restritas a regras da Gramática Normativa. Trechos como "*As aulas eram muito cansativas, pouco elaboradas e somente gramática*", "*As aulas eram baseadas nas regras da gramatica normativa*", "*Eu não gostava muito das aulas de português, era somente ver a gramática*", "*Minha trajetória de aprendizagem pelo ensino fundamental e médio foi uma grade extremamente gramatical sem nenhuma variante de aprendizado*", "*... os professores focavam em regras gramaticais ...*" inidcam que a educação regular ainda pratica um ensino voltado para a estrutura da língua e não prioriza um estudo que enfoque o funcionamento da língua.

Apesar de 87% das repostas dos ingressantes de Divinópolis e Ibirité apresentarem um ensino voltado para a aprendizagem da estrutura da língua, desarticulada de seu funcionamento, há que se registrar que os excertos que mencionam práticas de linguagem voltadas para seu efetivo uso, trazem a figura docente como protagonista nesse processo.

Os excertos abaixo comprovam que o docente ocupa um lugar central na percepção positiva, ou não, dos discentes em relação ao aprendizado da língua portuguesa. Nos discursos que seguem há presença de Avaliação de Afeto Positivo, construído por Processos Mentais e Relacionais, em que há pistas linguísticas que demostram tal construção.

> Durante minha trajetória no ensino fundamental **tive** [processo relacional] contato com professores que possuem didáticas diferentes e interessantes que **possibilitaram** minha aprendizagem. **Tinha** [processo relacional] bons professores de ensino público e bastante aplicados. (Ingressante M, Ibirité).

> A língua portuguesa dentro do ensino fundamental, quanto no ensino médio, **foi** [processo relacional] muito bem trabalhada nas escolas em que estudei. Os professores **souberam** [processo mental] tratar a disciplina de forma dinâmica e atrativa **despertando** [processo relacional] o meu interesse. Dessa forma,

> avalio positivamente a didática adotada pelos meus professores de língua portuguesa (Ingressante F, Ibirité).
>
> Meu percurso durante a aprendizagem da língua portuguesa **foi** [processo relacional] bastante tranquila. No ensino fundamental não **apresentei** [processo relacional] dificuldades extremas em compreender aquilo que foi apresentado nas aulas. Meus professores **carregavam** [processo relacional] uma dinâmica que instigava querer entender o que era posto e ir além. Dos professores por quais passei **lembro-me** [processo mental] do empenho que colocavam em sua função e o auxílio que me proporcionam (Ingressante F, Ibirité).

Nos trechos acima, através de Processos Relacionais intensivos atributivos, os discentes atribuem a boa prática docente como diferencial para a condução de práticas significativas de ensino de língua. Passagens como: "*... tive contato com professores que possuem didáticas diferentes e interessantes que possibilitaram minha aprendizagem", "os professores souberam tratar a disciplina de forma dinâmica e atrativa despertando o meu interesse*" confirmam o quanto a prática docente foi importante na trajetória escolar desses alunos.

A partir dos relatos dos discentes ingressantes dos cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité, sobre a trajetória de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, foi possível traçar algumas semelhanças nos discursos e que podem oferecer significativas contribuições para a compreensão sobre o ensino de língua materna e suas implicações.

Embora seja fato que as concepções linguísticas atuais[24] circulem entre os professores de língua portuguesa, e que cada vez mais tem crescido o número de professores empenhados em promover mudanças na abordagem do ensino de língua em sala de aula, ainda assim, é notável, através dos discursos dos discentes pesquisados, que o trabalho com a gramática continua se dando de forma tradicional, com práticas que desestimulam as relações entre o falante e a língua. Mediante às pistas linguísticas evidenciadas nos discursos dos ingressantes, mostram que ainda permanece arraigada a ideia de que ensinar língua portuguesa é dominar o uso de determinadas estruturas ditadas pela Gramática[25], ou seja, que ensinar língua é ensinar a Gramática Normativa.

[24] Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

[25] No capítulo 6 discuto com mais profundidade esta questão.

Um fato interessante e que merece destaque nesta seção é o fato de essa concepção de ensino, atrelada às estruturas gramaticais, ainda persistir mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Menciono este fato, pois a idade média dos informantes desta pesquisa é de aproximadamente entre 18 e 25 anos, dado que possibilita inferir que esses sujeitos de pesquisa tiveram acesso a um ensino posterior à publicação dos PCNs, logo, era de se esperar, que aparecesse nos discursos apresentados nesta tese, ideias que revelassem um ensino mais articulado com as tendências propostas nos parâmetros.

A partir da análise realizada nesta seção, é possível delinear representações importantes sobre o ensino de língua materna realizado na educação básica, tais como:

a) as práticas de ensino de língua materna/portuguesa voltadas para a descrição do funcionamento da língua, de forma isolada, não contribuem para o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas;

b) os relatos dos ingressantes revelam que a educação regular ainda pratica um ensino voltado para a estrutura da língua, e não prioriza um ensino que dê foco ao funcionamento da língua;

c) o docente ocupa um lugar central na percepção positiva ou não dos discentes em relação ao aprendizado da língua portuguesa;

d) há que se destacar que o processo relacional foi o mais recorrente no discurso dos ingressantes, uma vez que houve a intenção de se descrever o ensino que foi vivenciado por estes licenciandos. Em alguns excertos há presença também do processo mental de afeição, quando o ingressante se referiu positivamente, ou não, em relação às aulas que tiveram na educação básica.

5.3) Análise do relato dos concluintes sobre a trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciandos do curso de Letras.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras de Divinópolis, formar profissionais para o exercício da docência em Letras pressupõe a formação de sujeitos, “que somem, à sua capacidade instrumental, as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes” (UEMG-DIVINÓPOLIS, 2016, p. 14). Na mesma abordagem teórica-metodológica, o Projeto Pedagógico de Ibirité objetiva formar um educador preocupado “com a qualidade de vida do cidadão, com o compromisso social da educação e que possa contribuir para a modificação da sua realidade próxima e, em sentido mais amplo, do país, além de trabalhar no sentido da criação de uma visão crítica, essencial a qualquer educador” (UEMG-IBIRITÉ, 2016, p.22).

Entendendo que o profissional da educação, especialmente o docente de ensino de língua, necessita desenvolver, cada vez mais, competências e habilidades amplas, diversificadas e complexas, é de se esperar que o Curso de Letras busque fomentar em seus discentes o desenvolvimento do domínio de uso da língua portuguesa e estrangeira (quando for o caso de dupla habilitação) em suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas diferentes manifestações verbais e não verbais; visão crítica das tendências teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional, bem como domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.

Com o objetivo de discutir o que pensam os concluintes dos cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité sobre a trajetória de aprendizagem em Língua Portuguesa enquanto licenciandos, pretendo nesta seção analisar linguisticamente o relato destes alunos sobre a experiência que tiveram com ensino de língua no curso superior, para averiguar qual foi a representação de ensino de língua que tiveram ao longo da graduação.

A análise, como nas seções anteriores, foi realizada a partir dos princípios teóricos-metodológicos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), no que diz respeito à Metafunção Ideacional (HALLIDAY, 1994). Busquei também ler os dados com base no Sistema de Avaliatividade, já que a pergunta feita no questionário instiga os concluintes a descreverem suas experiências no ensino superior, a partir de uma avaliação sobre como eram as aulas nessa fase.

Ao serem indagados sobre o percurso acadêmico no curso de graduação de Letras, os discentes revelaram um dado significativo, e que traz novamente à tona, bem como exposto pelos discentes ingressantes sobre o percurso na educação básica, o tema - Gramática Normativa. Diferentemente dos ingressantes que expuseram um excesso de normas e técnicas da língua na educação básica, fato que no discurso destes discentes mostrou estar relacionado a aulas cansativas e maçantes, no discurso dos licenciandos concluintes há um apelo por mais estudos que se detenham na estrutura da língua.

Dentre os 35 questionários respondidos pelos concluintes de Ibirité e Divinópolis, 21 excertos (60% dos respondentes) revelaram uma percepção de ensino de língua diferente da proposta

apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para curso de Letras. As DCNs indicam que é

> preciso 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 e das relações com o outro. O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, p. 30).

Construído a partir de Processos Mentais e Relacionais, o excerto abaixo revela que havia uma expectativa do discente para a aprendizagem da Gramática Normativa.

> Desde de o começo **achava** [processo mental de cognição] que o curso de Letras seria voltado totalmente para o aprendizado da gramática, estruturalmente dizendo, porém, foi totalmente ao contrário. O que mais foi abordado no curso foram questões reflexivas da língua, ás vezes, muito maçante, falando o tempo todo sobres variações linguísticas, o que me **decepcionou** [processo mental] bastante. **Tivemos** [processo relacional] gramática apenas no 5° período, e agora no 8° estamos vendo Sintagmas. Particularmente, como isso é um questionário, o que tenho a dizer [processo verbal] que aprendi bastante sobre como tratar com os meus futuros discentes as variações, nas quais encontramos na língua, mas **queria** [processo mental] ter visto mais a normatividade e estruturalismo da nossa língua materna (Concluinte B, Divinópolis).

O relato do Concluinte B, da unidade de Divinópolis, indica que a expectativa em estudar a normatividade da língua não foi atendida. Ao estruturar seu depoimento, através de um processo mental de cognição – *achava* - o licenciando demonstra que a representação que ele fazia em torno dos conteúdos que seriam ofertados no curso de graduação em Letras não foi condizente com seus anseios.

No mesmo excerto, o discente segue ainda declarando, através de processos Relacionais e Mentais, que "*O que mais foi abordado* [processo relacional] *no curso foram questões reflexivas da língua, às vezes, muito maçante, falando o tempo todo sobres variações linguísticas, o que me decepcionou* [processo mental emotivo] *bastante*". Nesta passagem do discurso é interessante observar que o discente avalia o ensino como maçante e cansativo o ensino reflexivo da língua, e demonstrou, através de Apreciação negativa, bem como pela construção do processo mental "*decepcionar"*, sua impressão sobre o ensino que vivenciou no curso de graduação.

O discente completa sua resposta mencionando através de processo relacional que "*Tivemos* [processo relacional] *gramática apenas* [Circunstância] *no 5° período, e agora no 8° estamos vendo Sintagmas*". Nesta passagem, o discente, ao mencionar que teve *apenas* gramática, remete uma avaliação de Apreciação de composição negativa do ensino que vivenciou. Dessa forma, há mais um indicativo de que, para esse discente, o conteúdo ofertado sobre a estrutura da língua foi insuficiente, já que ele expressa, através do advérbio "*apenas*" tal escassez. Por fim, ele expressa, através do processo mental desiderativo "*querer*", o seguinte desejo "*queria* [processo mental] *ter visto mais a normatividade e estruturalismo da nossa língua materna*".

Outro excerto que também manifesta o desejo em estudar mais gramática normativa no curso de Letras é expresso pelo Concluinte C, de Divinópolis. Este discente menciona

> Dentro do que era **imaginado alcançar** [processo mental de cognição], o curso deixou a desejar em inúmeros aspectos. Mesmo tendo profissionais capacitados (a maioria dos professores), as aulas não **pareciam ser** [processo relacional] bem elaboradas por boa parte deles, o que gerou uma defasagem enorme na turma, defasagem essa que sempre se mostrou um obstáculo na aquisição de novos conhecimentos ao decorrer do curso. **Acho** [processo mental] que faltou bastante base de gramática normativa (Concluinte D, Divinópolis).

Esse discente também traz em seu discurso uma concepção de que ensinar língua, é ensinar a Gramática Normativa. Essa concepção fica evidente através do processo mental desiderativo "*imaginado alcançar*", indicando que ele esperava mais de um curso de Letras, e para fechar seu discurso expressa de maneira evidente, através do processo mental cognitivo "*acho que faltou bastante base de gramática normativa*".

O concluinte D, de Divinópolis, ao responder sobre sua trajetória enquanto estudante no curso de Letras, evidencia em seu discurso Julgamento positivo ao mencionar que teve na graduação *profissionais capacitados (a maioria dos professores),* no entanto, ao dar continuidade a sua exposição demonstra uma Apreciação negativa das aulas em termos de sua composição-elaboração, pois menciona que essas aulas *pareciam não ser bem elaboradas* por parte dos docentes.

O excerto do Concluinte E, de Divinópolis, também traz elementos linguísticos que indicam

um descontentamento em relação aos conteúdos abordados na graduação em Letras. Esse discente menciona:

> Eu **achava** [processo mental cognitivo] que o curso seria melhor. Muita discussão sem sentido e desnecessária. **Muito pouco** conteúdo de gramática e **poucos** autores apresentados durante os 5 primeiros períodos (Concluinte E, Divinópolis).

Este trecho, construído por processo mental cognitivo "*achar*", dá uma pista linguística significativa sobre a representação que este discente faz sobre o ensino de língua. Através da construção do discurso deste aluno fica evidente que, para ele o fato de o curso não ter abordado com a ênfase que ele gostaria os conteúdos de gramática, foi motivo de desqualificação do ensino, fato que pode indicar que este concluinte acredita que ensinar língua perpassa somente pelo estudo das normas.

Percebe também neste excerto que a repetição da esxpressão "*pouco*", expressa através da relação taxonômica de repetição "*Muito **pouco** conteúdo de gramática e **poucos** autores apresentados durante os 5 primeiros períodos*", enfatiza que a representação de ensino de língua que este aluno possui traz traços de que ensinar língua é ensinar normas gramaticais.

Outra forma de análise que também contribuiu para interpretação deste dado foi através do Sistema de Avaliatividade. Neste excerto ficou visível que o aluno construiu seu discurso a partir da avaliação do curso em termos de composição, ou seja, para este aluno o curso deveria oferecer mais conteúdos voltados para o ensino da gramática normativa. Além disso, ao utilizar o advérbio "*pouco*", o discente gradua seu discurso e o intensifica através da expressão "***muito** pouco*". De acordo com Vian, Almeida & Souza (2010), ao graduar a avaliação, é possível identificar um grau de comprometimento do falante em relação ao que está sendo expresso nessa avaliação.

Outro excerto que menciona o desejo por mais disciplinas voltadas para o ensino da gramática normativa é expresso pelo Concluinte B de Ibirité. Para esse discente:

> As aulas **são** [processo relacional atributivo] normalmente expositivas, com professores muito qualificados. Eu **imaginava** [processo mental cognitivo] que o contato com a gramática seria maior. Temos mais literaturas do que a sintaxe e a morfologia, por exemplo (Concluinte B, Ibirité).

É notável, nos trechos acima, que o ensino de língua portuguesa e sua relação direta com as normas gramaticais, foi recorrente nos discursos dos discentes, pois foi possível identificar dentre os 35 excertos, que 29 discentes mencionaram em suas respostas a necessidade de mais disciplinas voltadas para a gramática normativa.

No excerto, acima, através do processo mental cognitivo "*imaginar*", o discente B, de Divinópolis, traz uma representação significativa quando menciona que "*imaginava que o contato com a gramática iria ser maior*", expondo uma representação de ensino de língua voltada para o ensino de normas. No mesmo excerto, o licenciando completa seu discurso mencionando, através do processo relacional atributivo "*ter*", que "*Temos mais literaturas do que a sintaxe e a morfologia, por exemplo*", dado que vem enfatizar sua representação de ensino de língua como sinônimo de ensino da estrutura linguística.

Outros excertos que contribuíram para a discussão sobre qual representação de ensino de língua materna tem o concluinte de curso de Letras são dos licenciandos H, de Divinópolis; A e F, de Ibirité. Esses discentes mencionam em seus discursos:

> As normas da gramática **ficaram** [processo relacional intensivo] a desejar. **Gostaria de saber** [processo mental desiderativo] mais sobre normas (Concluinte H, Divinópolis).

> As aulas **ficaram** [processo relacional intensivo] muito aquém do desejado, péssimas didáticas e praticamente no curso de licenciatura não se tem o ensino de gramática/língua portuguesa, sendo um curso muito carregado de literaturas e disciplinas ligadas a metodologias de ensino e estágio (Concluinte F, Ibirité).

O concluinte H em sua resposta, construída por processo relacional intensivo "*ficar*", expõe que as normas da gramática "*ficaram a desejar*", evidenciando que ao adentrar no curso de Letras ele esperava ter mais normas do que realmente teve. A oração seguinte construída pelo processo mental "*gostar*", confirma tal desejo e ainda enfatiza, através da gradação "saber *mais* sobre as normas".

A resposta apresentada pelo concluinte H também revela, em termos de avaliação, um afeto pelas normas gramaticais, pois em seu discurso este concluinte expressa um desejo por *saber mais sobre as normas.* Além disso, é perceptível neste discurso que o licenciando realiza um julgamento de valor ao mencionar que *as normas da gramática ficaram a desejar*.

A mesma percepção de falta de ensino de gramática pode ser percebida no excerto do concluinte F. No discurso desse discente há também indicativo, expresso pelo processo relacional atributivo "*ficar*", que as "*aulas ficaram muito aquém do desejado*", evidenciando que o curso de Letras não atendeu à expectativa inicial pautada em ensino de regras e normas da língua. Ao avaliar a aula o discente intensifica seu discurso, pois dizer que as *aulas ficaram aquém do desejado* é diferente de dizer que *ficaram muito aquém do desejado*. Neste trecho há uma gradação de *aquém* para *muito aquém*. Essa gradação torna-se ainda maior quando se acrescenta outra palavra do mesmo campo semântico, também acrescida do advérbio de intensidade *muito*, confirmando e reforçando a avaliação.

De acordo Vian, Almeida & Souza (2010)

> Naturalmente, quanto mais próximo dos pontos extremos da escala de intensidade as avaliações atitudinais e os valores de posicionamento intersubjetivo estiverem, maior será o grau de comprometimento de seu autor com essas avaliações e, igualmente, maior será o efeito dialógico de sua investida em tentar alinhar sua audiência com esses valores e atitudes (VIAN; ALMEIDA & SOUZA, 2010, p. 203).

Nos dados do concluinte F há também Apreciação negativa das aulas, pois o discente menciona que *as aulas ficaram muito aquém do desejado*, construção linguística que pode estar revelando não só a avaliação das aulas, bem como expõe um desejo deste concluinte por aulas diferentes daquelas que foram lhe apresentadas. Seguindo seu discurso, o concluinte ao mencionar em sua resposta que *o curso muito carregado de literaturas e disciplinas ligadas a metodologias de ensino e estágio*, revela uma Apreciação negativa sobre a composição do curso de Letras, e faz um indicativo de que este discente esperava por mais ensino de gramática do que realmente lhe foi ofertado.

O trecho a seguir, do Concluinte A, remete, através de processo mental cognitivo "*perceber*", que as aulas na graduação em Letras ainda precisam evoluir, pois de acordo com este discente as aulas "*carecem*" de mais Gramática. Esta última oração "*carecem de mais Gramática Normativa*", construída por processo relacional, enfatiza que a representação de ensino de língua deste aluno está pautada em uma concepção para o estudo somente das estruturas da língua.

> **Percebo** [processo mental cognitivo] que temos um longo caminho a evoluir no que diz respeito as aulas e a prática de ensino do curso de Letras. As aulas

> **carecem** [processo relacional] de mais Gramática Normativa. Grande parte dos professores carece de formação tecnológica e informática (Concluinte A, Ibirité).

O concluinte A expressa em seu discurso uma Apreciação negativa em relação ao ensino que recebeu, além de expressar um desejo por mais disciplinas de gramática normativa. Outra passagem que revela Apreciação negativa em relação às aulas diz respeito a parte da resposta em que o discente menciona que *ainda há um longo caminho a evoluir no que diz respeito as aulas*. Ainda no excerto apresentado por esse aluno é perceptível o Julgamento em relação à formação docente, quando ele menciona que *grande parte dos professores carece de formação tecnológica e informática*.

Discutir, principalmente, a percepção de alunos concluintes em relação ao ensino de língua, atrelada apenas a aprendizagem da estrutura da língua é relevante e interessa a esta pesquisa, porque a aprendizagem da teoria gramatical tem sido um assunto muito debatido entre especialistas da área.

Sobre esta questão Bechara (2006) também ressalta que os modernos linguistas têm feito críticas injustas à gramática escolar. Segundo o autor,

> o ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade "adquirida", que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente) a outra, "transmitida", a modalidade coloquial ou familiar (BECHARA, 2006, p.16-17).

Também na mesma posição teórica, Leite (2007) defende o ensino da gramática tradicional (GT):

> precisa ser revisto e não alijado das aulas de língua materna incomodou-me ao longo desses dez anos em que atuo como professora de Língua Portuguesa. Tal questão levou-me a assumir uma postura de defesa frente ao ensino da GT, uma vez que se trata de um conhecimento necessário para o desenvolvimento e a formação do pensamento crítico e científico do aluno, possibilitando-lhe diferentes possibilidades de escolhas quanto aos usos da língua. Obviamente, trata-se da defesa de um ensino reflexivo e útil da GT e não daquela prática desconexa de memorização e repetição de regras (LEITE, 2007, p. 173).

Discutindo ainda sobre a necessidade, ou não, do ensino da Gramática Normativa para o aluno, alguns estudiosos da língua não consideram o ensino da Gramática Normativa necessário. É o caso, por exemplo, de Possenti (2006), que afirma o conhecimento gramatical deve ser adquirido através do uso que se faz da língua, não sendo necessário um ensino sistematizado das regras. O autor destaca que o domínio da norma padrão pode ser adquirido mediante leitura

e produção de texto, e sugere que as escolas utilizem textos de diversos gêneros como modelo de escrita:

> Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. Falo em literatura antiga porque, na moderna, se nós a lêssemos, encontraríamos muitas formas condenadas pelas gramáticas. Seria certamente ridículo que condenássemos alunos por não utilizarem corretamente o verbo haver, e depois lêssemos na aula o célebre poema de Drummond que começa assim: "No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho..." (POSSENTI, 2006, p.41).

Discutir sobre a maneira como a estrutura da língua é abordada, tanto no ensino fundamental como no ensino superior, é importante para o entendimento de como a prática pedagógica reflete na percepção dos discentes em relação à língua. Destaco aqui que os estudiosos da língua não indicam a abolição do ensino das normas da língua, mas enfatizam que a forma como os conteúdos são apresentados deve ser repensada.

Corroborando da mesma posição teórica dos autores indicados acima e ratificando a importância de se repensar o ensino de língua, tanto na educação básica como no ensino superior, percebo que o discurso dos alunos concluintes, quando refletem anseios por mais normas gramaticas nas aulas, pode estar atrelado não somente ao oferecimento da estrutura da língua, mas também na didática de ensino, o que vem ratificar o que diz Bagno (2011) em sua obra – *A gramática do português brasileiro.* Em sua obra, desde 2011, aponta que:

> Muitos estudantes de Letras se queixam de não receber uma sólida formação de doutrina gramatical tradicional em seus cursos. E têm toda razão. Os linguistas filiados a uma perspectiva investigativa e científica frequentemente adotam um discurso pejorativo com relação à gramática tradicional, discurso que muitas vezes beira o preconceito. E não consideram pertinente abordar essa tradição em seus cursos na universidade supondo, erroneamente, que os estudantes já tiveram suficiente contato com ela durante a escolarização básica (BAGNO, 2011, p. 23).

Os excertos abaixo complementam o raciocínio iniciado no parágrafo anterior sobre a necessidade de se reestruturar o ensino de língua de forma mais dinâmica. Nestes discursos, diferentemente dos relatos anteriores que revelaram um anseio por práticas pedagógicas mais voltadas para o ensino da Gramática Normativa, os relatos abaixo, construídos, geralmente por Processos Mentais e Relacionais, revelam um certo anseio por práticas pedagógicas mais inovadoras a e dinâmicas. Na percepção destes discentes:

> Algumas aulas **são** [processo relacional atributivo] extremamente cansativas, e teóricas. A maioria dos professores **tem** [processo relacional possessivo] práticas muito tradicionais e engessadas, do tipo que trabalham com as ferramentas de ensino mais básicas, como quadro e PowerPoint, são poucos que se destacam nesse aspecto trazendo propostas diferentes (Concluinte C, Ibirité).
>
> **Aprendemos** [processo material] muita teoria, mas não aprendemos [processo material] como ensinar aquele conteúdo (Concluinte G, Ibirité).

No excerto do Concluinte C, constituído pelo processo relacional atributivo "*são*", o aluno atribui às aulas características que remetem à depreciação do ensino que ele vivenciou. Os elementos lexicais "*cansativas e teóricas*" possibilitaram o entendimento de uma atitude de Apreciação negativa das aulas, fato que reforça a experiência negativa deste aluno. Continuando o processo de avaliação do ensino que vivenciou na graduação o aluno atribui, através de processo relacional Possessivo, aos professores "*práticas tradicionais e engessadas"* de ensino.

Em outro excerto, o Concluinte G evidencia, através do processo material "*aprender*", que "*aprendemos muita teoria*" e completa seu depoimento enfatizando, também, através de processo material "*aprender*", que "*não aprendemos como ensinar aquele conteúdo*". O discurso deste aluno amparado por pistas linguísticas evidentes remete à discussão de que há necessidade, principalmente em um curso superior, de se alinhar teoria e prática na formação docente.

A resposta do aluno K, de Ibirité, também traz pistas linguísticas significativas sobre a prática docente no ensino superior. No excerto que se segue o discente menciona:

> **Fiquei** [processo relacional atributivo] surpresa ao **perceber** [processo mental cognitivo] que a faculdade de licenciatura não nos dava um suporte efetivo de metodologia para a sala de aula. Em geral, temos muitas teorias e pouca prática (Concluinte K, Ibirité).

Neste excerto o aluno constrói em seu discurso uma sequência que mostra que as aulas se detinham mais a teorias do a práticas para o exercício da docência. Na oração "*temos* ***muitas*** *teorias e* ***pouca*** *prática*", a relação taxonômica de contraste "*muitas/pouca*" reforça a avaliação sobre a falta de metodologias no curso. Nesta resposta, o discente, ao escrever que a *faculdade de licenciatura não nos dava um suporte efetivo de metodologia para a sala de aula*, evidencia,

através de uma avaliação de Apreciação negativa em relação à composição do curso, que a graduação, para ele, não atendeu a suas expectativas.

Outro excerto que evidencia que é necessário que os cursos de formação de professores precisam estreitar e intensificar sua atuação no ensino básico é proferido pelo Concluinte D, de Ibirité, quando ele menciona:

> Professores **são** [processo relacional atributivo] capacitados em sua área e detentor de um saber ímpar, porém, as práticas muito distantes da escola por exemplo (Concluinte D, Ibirité).

O excerto do Concluinte D, construído por processo relacional atributivo "*são*", evidencia que os professores "*são capacitados*", no entanto, no decorrer do excerto este discente comenta, intensificando sua avaliação através da expressão "*muito*", que "*as práticas muito distantes da escola*". Este aluno, em seu discurso, ao dizer que *os professores são capacitados*, revela julgamento positivo em relação à capacidade dos docentes. Seguindo sua exposição, constrói linguisticamente em seu discurso uma Apreciação negativa em relação à composição das aulas, ao mencionar por meio de uma oração adversativa, marcada pelo elemento lexical "*porém*", que *as práticas são muito distantes da escola*, deixando evidente que os cursos de formação de professores precisam se atentar para a relação entre universidade e escolas de educação básica.

O debate em torno das perspectivas para a profissão professor, bem como a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos, vem ocupando as discussões acadêmicas[26]. Gatti (2010) ressalta que a própria formação é o que preocupa mais no cenário atual. De acordo com esta autora, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte mínima de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2010; CANDAU, 2007).

[26] No capítulo 6 desta tese apresento e analiso os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité, com objetivo de averiguar como se dá a articulação entre os conhecimentos específicos de ensino de língua e as práticas de formação docente.

Outro excerto que reflete o distanciamento entre a teoria e a prática docente na graduação é evidenciado no discurso do Concluinte O:

> As aulas dos professores universitários ainda repetem a exposição e o conteudismo que eles tanto criticam na escola regular. Ainda **são** [processo relacional] aulas muito teóricas e muito longe da prática da escola regular (Concluinte O, Ibirité).

Esse trecho evidencia uma avaliação do ensino de língua no curso de graduação em Letras que reflete um excesso de conteúdo teórico e pouca prática pedagógica. Essa ideia é exposta através da relação taxonômica de repetição do elemento lexical advérbio "*muito teóricas e muito longe da prática*". Ao dar ênfase, através da palavra "*muito*", o discurso deste aluno ratifica os aspectos de Apreciação negativa em relação ao ensino vivenciando, trazendo à tona a separação entre teoria e prática na formação docente.

A partir das análises realizadas nesta seção é possível delinear algumas pistas importantes sobre o ensino de língua materna realizado no ensino superior de Letras, tais como:

a) os concluintes dos cursos de Letras - Divinópolis e Ibirité consideram que o ensino de Gramática precisa ser mais enfatizado durante o curso;

b) a prática pedagógica dos docentes do curso de Letras precisa se atrelar às práticas desenvolvidas na educação básica, ou seja, é preciso uma articulação maior entre universidade e educação básica.

c) assim como no discurso dos ingressantes, os concluintes, ao construírem seus discursos utilizaram, recorrentemente, processo relacional, uma vez que houve a intenção de se descrever o ensino que foi vivenciado por estes licenciandos durante o curso de Letras. Em alguns excertos há presença também do processo mental de afeição, quando o ingressante se referiu positivamente, ou não, em relação às aulas que tiveram no ensino superior.

5.4 – Ser professor: o que pensam ingressantes e concluintes sobre o que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

As seções anteriores tiveram como foco mostrar questões relativas à experiência dos ingressantes e concluintes em relação ao ensino de língua portuguesa. Para tanto, foi indagado a eles o motivo pelo qual escolheram o curso de Letras e também um relato sobre a vivência, no caso dos ingressantes, com a língua portuguesa no ensino fundamental e médio, e, no caso dos concluintes, com os conteúdos trabalhados na graduação em Letras.

Nesta seção o objetivo é discutir as respostas apresentadas, tanto por ingressantes como por concluintes, sobre o que pensam ser ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Entender o que estes licenciandos acreditam ser o ensino de português pode fornecer dados importantes acerca da representação de professor de língua que esses licenciandos possuem, pois, as representações e suas memórias (NORA, 1993) – não reveladas, porém determinantes nas práticas do cotidiano (CERTEAU, 1994) – devem ser estudadas e debatidas, pois, certamente, influenciam na construção das formas de atuação como professor.

De acordo com Gebran e Trevizan (2018),

> quando os sujeitos não têm consciência de suas representações, agem orientados pelas práticas sedimentadas culturalmente ao longo dos anos e não reconhecem ou identificam os efeitos de sentido e de pertinência das mesmas, no âmbito social. Pode-se pensar em certa naturalização e regularização das práticas, orientadas por demandas da sociedade. As representações podem funcionar, nesse caso, como estereótipos do que os professores devem fazer, enquanto as razões e críticas permanecem ocultas, bem como as verdadeiras justificativas políticas e ideológicas de suas ações (GEBRAN e TREVIZAN, 2018, p. 04).

Para tanto, refletir sobre o que pensam os licenciandos (ingressantes e concluintes) sobre o que é ensinar língua poderá fornecer indícios importantes sobre a prática pedagógica deste futuro professor de português, e claro, delinear e discutir as representações deste grupo discente em prol de um ensino mais articulados com as proposições linguísticas atuais.

Antes de apresentar os dados da questão 03, que trata sobre o que pensam ingressantes e concluintes em relação ao que deve ser abordado no ensino de língua, busco destacar um dado interessante que emergiu na análise da questão 02 do instrumento de pesquisa desta tese[27].

Especificamente na questão 02, das 43 respostas dadas sobre a percepção dos ingressantes em relação ao ensino de língua, apenas 06 indicaram que aprender língua portuguesa, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio foi algo dinâmico e que realmente fez sentido. Ou seja, apenas 13% das respostas remeteram a uma concepção de língua voltada para os usos e funções da língua. Do universo de 43 respostas, 37 ingressantes relataram que a experiência com o ensino de língua foi pouco estimuladora. Os ingressantes, ao serem indagados sobre as experiências que tiveram na educação básica apresentam, através de pistas linguísticas evidentes, um cenário de aulas voltadas somente para a estrutura da língua, ou seja, um excesso

[27] A questão 2 traz o relato da trajetória escolar dos licenciandos com a língua portuguesa, tanto na educação básica como na superior.

de ensino da Gramática Normativa que pouco contribuiu para o aprendizado efetivo. Além disso, categorizam as aulas que tiveram como maçantes, robotizadas e pouco dinâmicas. Já os concluintes, quando indagados sobre o ensino de língua vivenciado na educação superior, destacam a capacidade técnica dos professores, porém mencionam que, ao contrário do que esperavam ter na graduação, faltou aulas voltadas para a Gramática Normativa. Segundo os concluintes, no curso de Letras há um excesso de conteúdos voltados ao caráter sóciodiscursivo da língua, em detrimento do ensino da estrutura.

Esses dados propiciam a reflexão sobre o que acreditam os licenciandos a respeito do ensino de língua, uma vez que há divergência nos relatos de ingressantes e concluintes. Os ingressantes ao relatarem o excesso de gramática na educação básica, não necessariamente indicam que este excesso resultou em um aprendizado efetivo, pois as pistas linguísticas referem-se a aulas como maçantes, extremamente técnicas, pura gramática e pouca aplicação de uso da língua. Além disso, nos discursos dos concluintes há uma manifestação por mais abordagens gramaticais no ensino superior, o que pode indicar que o ensino de língua que tiveram na educação básica carece de articulação entre a estrutura da língua e seu efetivo uso.

A discussão acima pode ser útil ao se analisar a questão 3 que trata sobre o que os licenciandos (ingressantes e concluintes) acreditam ser o ensino de língua, pois no discurso que eles apresentam nessa questão emergem pistas linguísticas que trazem ao campo do discurso elementos que convergem com os dados apresentados na questão 2.

O relato abaixo do Ingressante F, de Divinópolis, a partir de processo mental Cognitivo, expõe, através de pistas linguísticas evidentes, que em sua concepção "*o estudo da língua deve ser mais prático*" e "*formas mais lúdicas penso serem muito adequadas*"

> **Acho** [processo mental cognitivo] que o estudo da língua **deve ser** [processo relacional intensivo atributivo] prático [Fenômeno], ou seja, mais relacionado com a realidade, para que os alunos possam enxergar o quanto é importante reconhecer as tantas particularidades que a linguagem traz; e formas lúdicas **acredito serem** [processo mental cognitivo] muito adequadas (Ingressante F, Divinópolis).

Este discente, ao mencionar que o estudo da língua deveria ser conduzido de *forma lúdica,* evidencia uma Apreciação negativa em relação às aulas. Além disso, nesse excerto há evidência, construída por processo relacional intensivo atributivo, de se atribuir à aula praticidade e formas lúdicas.

Dentro da mesma perspectiva de um ensino mais dinâmico, como propõe Rojo (2009), o Ingressante G evidencia em sua resposta que ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio é:

> É **poder levar** [processo material] o seu conhecimento de uma forma que não intimide os alunos e que **mostre** [processo material] que a língua portuguesa pode ser divertida e interessante de se estudar, criando um método de ensino menos robótico e que se aplique ao ensino fundamental e médio (Ingressante G, Divinópolis).

No excerto acima o ingressante evidencia, através de processo material, que ensinar língua é "*poder levar*" o conhecimento adquirido na graduação de Letras e "*mostrar*" que estudar língua portuguesa pode ser "*divertido e interessante"*. Neste relato, por meio do Sistema de Ideação e de Avaliatividade, o licenciando apresenta elementos linguísticos que expõem a representação de ensino desse ingressante, pois ao clamar por um ensino *menos robótico*, há indícios de que ele possa ter vivenciado um aprendizado da língua mais voltado para a estrutura, e menos focado nos usos efetivos da língua.

Outro trecho que também evidencia a necessidade de se focar em um ensino mais integrado perpassa pelo excerto do Ingressante K de Divinópolis

> **Acredito** [processo mental de cognição] que não se pode sair da gramática, mas **despertar** [processo mental desiderativo] nos alunos formas mais dinâmicas *e menos* maçantes, que interajam com os alunos de forma que seja passado ou conteúdo, mas de forma *mais* divertida (Ingressante K, Divinópolis).

Este excerto, construído por processo mental "*despertar*", elucida também a necessidade de se oferecer um estudo da língua de "*forma mais criativa*". É interessante destacar que apesar do discurso deste ingressante primar por um ensino de língua mais integrado, ainda evidencia um estudo da língua voltado para a estrutura ao redigir, por meio de processo mental "*acreditar*", a oração "*acredito que não se pode sair da gramática*". O discurso deste discente também indica uma necessidade de se reinventar o ensino da estrutura da língua por meio de "formas *mais dinâmicas* e *menos maçantes*". A relação taxonômica de contraste "*mais*" e "*menos*" apresenta pistas linguísticas significativas e traz à tona que o ensino de língua vivenciado por este licenciando pode ter sido maçante e pouco dinâmico. Além disso, traz a evidência de uma Avaliação negativa em relação ao ensino de língua portuguesa vivenciado por este discente.

Um outro excerto que também evidência a necessidade de um ensino mais criativo da língua está expresso no dizer do Ingressante M de Divinópolis:

> **Penso** [processo mental cognitivo] que **ensinar** [processo material] língua portuguesa para o ensino fundamental não seja uma tarefa fácil, por mais que os alunos já tenham conhecimento da língua que falam, não estão habituados aos padrões exigidos pela língua. E é aí que **está** [processo relacional] o grande desafio para os professores. Talvez o segredo seja **inovar e contextualizar** [processo material] o ensino de língua, de forma que os alunos se interessem e sintam-se compreendidos (Ingressante M, Divinópolis).

A partir de uma construção da ordem do fazer, sentir e se relacionar, o excerto acima se inicia a partir de processo mental cognitivo "*pensar"*, projetando a representação deste licenciando acerca do ensino de língua, que será evidenciada logo a seguir por processo material "*ensinar*", indicando que o ensino envolve atitudes da ordem do fazer. Seguindo a análise deste excerto, o discente avalia que o ato de ensinar língua portuguesa "*não é tarefa fácil*", o que evidencia que a experiência que ele teve com o ensino de língua o leva a classificar tal ensino como algo difícil.

Ainda há neste excerto uma passagem, construída pelo processo relacional "*está*", que vem ratificar a percepção deste ingressante sobre a dificuldade em se ensinar a língua portuguesa, pois ao relacionar o ato de ensinar a um grande desafio, este licenciado chancela que lidar com a língua portuguesa em sala de aula é algo complexo. Para concluir seu depoimento, o discente, assim como nos demais excertos apresentados acima, indica, por meio de um processo material, que é preciso "*inovar e contextualizar o ensino de língua*". A construção desta oração utilizando o processo material pode indicar que para este ingressante o ato de ensinar perpassa pela ação de se fazer algo, neste caso específico, fazer o ensino ser mais inovador para que os "*alunos se interessem e sintam-se compreendidos*".

Apoiado em um discurso também de interatividade, o Ingressante Q, de Divinópolis acredita:

> Na minha opinião **ensinar** [processo material] Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio tem [processo relacional] suas peculiaridades, pois lidar com crianças e pré-adolescentes **requer** [processo relacional] aulas mais dinâmicas, explorando mais dos recursos lúdicos que prendam mais e mais a atenção dos alunos (Ingressante Q, Divinópolis).

Ao iniciar seu relato o discente utilizou-se, dentro do Sistema de Avaliatividade, do subsistema Engajamento[28], especificamente do recurso de Heteroglossia. Ao mencionar a expressão "*Na minha opinião*", este ingressante deixa claro sua posição em relação ao que ele acredita ser ensinar língua, mas também demarca que reconhece que existem outras opiniões. Seguindo sua exposição este licenciando menciona, por meio de processo material "*ensinar*" e "*requer*", que o ensino de língua deve primar por "*aulas mais dinâmicas, explorando mais dos recursos lúdicos que prendam mais e mais a atenção dos alunos*". Este excerto também vem evidenciar que o ato de ensinar língua perpassa pelo fazer, daí a construção se ancorar no processo relacional.

Além disso, a relação taxonômica de repetição do advérbio "*mais*" na oração "*requer aulas **mais** dinâmicas, explorando **mais** dos recursos lúdicos que prendam **mais** e **mais** a atenção dos alunos"*, mostra que a representação deste licenciando sobre o ato de ensinar língua perpassa pelo universo da criatividade e interatividade do ensino.

Um excerto do Ingressante R, de Divinópolis:

> No ensino fundamental **penso** [processo mental] que o processo seja cercado de entusiasmo e descoberta do novo, uma vez que é de certa forma algo novo. No ensino médio creio [processo mental] que seja mais maçante devido a imposição de conteúdo para realização do Enem (Ingressante R, Divinópolis)

A exposição deste aluno revela, pelo processo mental "*pensar*" e "*crer*", um resgate da sua própria experiência com o ensino de língua. Nesta passagem, o discente também faz uma alusão ao ensino mais criativo e dinâmico da língua, porém, restringe ao ensino fundamental. Seguindo a exposição de seu pensamento, o discente indica que "*No ensino médio creio que seja mais maçante devido à imposição de conteúdo para realização do Enem*".

Outro trecho que também indica uma contraposição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, está presente no discurso do Ingressante X, de Divinópolis, quando ele menciona:

> **Ensinar** [processo material] a Língua Portuguesa no ensino fundamental **é** [processo relacional] **ensinar** [processo material] aos alunos diversas

[28] O sistema Engajamento ou posicionamento dialógico trata dos recursos semânticos discursivos "que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação a, e, portanto, se 'engajar' com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 94). Ainda conforme Martin e White (2005, p. 99-100), esse sistema divide-se em Monoglossia (quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e pontos de vista) e Heteroglossia (quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas).

> maneiras de interpretar o mundo a sua volta. E também **transferir** [processo material] a eles métodos diversificados de **passar** [processo material] o conteúdo em sala de aula. Já no ensino médio **tentar praticar** [processo material] mais técnica de escrita com os alunos **para passarem** [processo material] no vestibular.

Nesta declaração, construída majoritariamente por Processo Materiais, o discente considera que o ato de ensinar perpassa pela ação de fazer algo para alguém. Na primeira oração, há uma indicação, permeada de dois Processos Materiais intercalados pelo processo relacional. Essa construção reforça a ideia de que ensinar é algo da ordem do fazer. Neste mesmo excerto, o licenciando também menciona que o ensino deve priorizar a diversidade, quando ele comenta que ensinar é "*também transferir* [processo material] *a eles (alunos) métodos diversificados de passar* [processo material] *o conteúdo em sala de aula*". Ao finalizar sua resposta há indicação de que o licenciando percebe que há uma tendência de ensino mais técnico no Ensino Médio, e um ensino mais lúdico e dinâmico no Ensino Fundamental, quando menciona que "*no ensino médio tentar praticar* [processo material] *mais técnica de escrita com os alunos para passarem* [processo material] *no vestibular*.

A resposta do Ingressante X de Divinópolis, ao mencionar que ensinar a Língua Portuguesa no ensino fundamental é *também* ***transferir*** *a eles* (alunos) *métodos diversificados de* ***passar*** *o conteúdo em sala de aula*, revela uma visão de ensino como passar e transferir conhecimento, desconsiderando o ato de ensinar como construção. A passagem deste discurso pode estar revelando uma representação ainda de que ensinar é transmitir conhecimento.

Um dado interessante, apresentado pelos ingressantes de Ibirité em 06 excertos, revela uma relação entre o ensino de português e os aspectos sociolinguísticos da língua. Nos excertos os alunos indicam, por meio de pistas linguísticas, que ensinar língua é algo que deve priorizar a diversidade linguística presente na sociedade.

Para os Ingressante C, L e N de Ibirité ensinar língua é:

> **Mostrar** [processo material] aos nossos alunos que não existe o certo ou errado na língua, cada região tem sua peculiaridade. É preciso **acabar** [processo material] com o preconceito linguístico existente, mas, sempre os conscientizando da importância da escrita normativa adequada (Ingressante C, Ibirité).

> No ensino fundamental **ensinar** português [processo material] **é** [processo relacional atributivo] **colocar** [processo material] a criança em contato com diversos tipos de textos e formas de usar a língua**. Mostrar** [processo material]

> que a língua portuguesa é rica, diversa e complexa, mas sem criar a ilusão de que existe somente um jeito certo e de que é difícil aprender (Ingressante L, Ibirité).

> **Ensiná**-los [processo material] a língua e suas variações, tanto orais como escrita, **orientando**-os [processo material] da importância de se aprender língua portuguesa (Ingressante N, Ibirité).

Os excertos acima, também construídos por orações materiais, reforçam a ideia de que o ato de ensinar, para os ingressantes do curso de Letras, perpassa pela ação. Além disso, é perceptível que as respostas acima enfatizam o caráter sociolinguístico da língua como um fator importante no ensino de português.

O ingressante C menciona, por meio de processo material "*mostrar*", que ensinar língua é "*mostrar aos nossos alunos que não existe o certo ou errado na língua, cada região tem sua peculiaridade*". Essa oração indica que o licenciando acredita que ensinar língua é mostrar, no sentido de orientar o outro, a compreender a língua em toda sua complexidade. Esse depoimento evidencia a discussão que há tanto tempo é feita em torno do ensinar ou não gramática na escola, abordada por pesquisadores como Magda Soares, que em seu livro Linguagem e Escola menciona que

> um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, *o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio,* e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 2009, p. 78).

Outro autor que também discute a relação entre norma padrão, variações linguísticas e ensino de língua é o teórico-pesquisador Sírio Possenti, que desde 1996, em seu livro, Por que (não) ensinar gramática na escola, enfatiza que

> [...] adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão,* ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Essa é não só uma opção metodológica, mas também política, já que o dialeto padrão não é nem mais nem menos difícil que os demais dialetos, apenas diferente (POSSENTI, 1996, p. 17-18).

Marcos Bagno também discute abordagens sociolinguísticas, bem como, questões específicas em torno do preconceito linguístico. Em sua obra, Preconceito linguístico, o autor aborda que é preciso

> combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós (BAGNO, 2009, p. 105).

O Ingressante L, através de um processo relacional projeta, ao usar o verbo "*é*", dois Processos Materiais "ensinar/colocar" para mencionar que o ensino de língua portuguesa é algo voltado para ação de se fazer algo. Além disso, o discente apresenta em seu discurso traços da teoria sociolinguística ao afirmar, através de processo material, que ensinar língua é "*Mostrar que a língua portuguesa é rica, diversa e complexa, mas sem criar a ilusão de que existe somente um jeito certo e de que é difícil aprender".* Nesta passagem, o discente demostra conhecimento de questões relativas à sociolinguística e ensino, bem como faz referência à discussão apresentada por Bagno (2009) sobre a existência de um mito que mostra a língua portuguesa como um idioma complexo. Sobre esta questão o autor menciona:

> Porque toda e qualquer língua é "fácil" para quem nasceu e cresceu rodeado por ela! Se existisse língua "difícil", ninguém no mundo falaria húngaro, chinês ou guarani, e, no entanto, essas línguas são faladas por milhões de pessoas, inclusive criancinhas analfabetas! Se tanta gente continua a repetir que "português é difícil" é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português (BAGNO, 2009, p. 34).

Em relação ao mito que trata sobre a dificuldade de se aprender o português, Bagno (2009) faz uma discussão importantíssima sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas. Para esse autor, o fato de se atribuir tanta dificuldade ao ensino pode indicar uma relação estreita com a forma como se ensina o idioma na escola. Para esse autor,

> se tantas pessoas inteligentes e cultas continuam achando que "não sabem português" ou que "português é muito difícil" é porque esta disciplina fascinante foi transformada numa "ciência esotérica", numa "doutrina cabalística" que somente alguns "iluminados" (os gramáticos tradicionalistas!) conseguem dominar completamente. Eles continuam insistindo em nos fazer decorar coisas que ninguém mais usa (fósseis gramaticais!), e a nos convencer de que só eles podem salvar a língua portuguesa da "decadência" e da "corrupção" (BAGNO, 2009, p.36).

A discussão apresentada pelo autor vem ratificar as análises feitas anteriormente, especificamente na questão 2 dos ingressantes. O discurso apresentado pelos discentes nesta

questão mostram que a trajetória de ensino de língua que vivenciaram na educação básica foi pautada em um ensino maçante e robótico, logo desconectado dos usos reais do idioma e que pouco contribuiu para a formação linguística destes discentes.

As orações do Ingressante N, também construídas por Processos Materiais, deixam aparentes as discussões sociolinguísticas no ensino. Este discente menciona que o ensino de língua deve "*Ensiná-los a língua e suas variações, tanto orais como escrita*". Esse depoimento revela que este aluno reconhece a importância de se levar para a escola um ensino de língua que privilegie a diversidade, desmitificando, conforme menciona Bagno (2009), o mito da unidade linguística no Brasil. Para este autor,

> existe também toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da "unidade linguística do Brasil". Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo (BAGNO, 2009 p.15-16).

Dentro de um universo de 20 respondentes de Ibirité, 15 ingressantes apresentam em seus discursos a concepção de ensino voltado para a estrutura da língua. Abaixo apresento as respostas dos ingressantes E, H e R, de Ibirité, para exemplificar como as pistas linguísticas expressas nos excertos desvelam uma concepção de língua e ensino atrelada a visão de que saber língua é saber teoria gramatical.

O discente E indica

> **Penso** [processo mental de cognição] que seja ensinar [processo material] as regras gramaticais. No ensino médio aprofundar [processo material] no assunto e trabalhar com a produção de texto voltada para o ENEM. (Ingressante E, Ibirité).

Este aluno, por meio de processo mental cognitivo "*pensar*", seguido de processo material *"ensinar*", externa sua concepção de ensino voltada para o ensino de normas gramaticais e

completa seu discurso, através de processo material "*aprofundar*", indicando que acredita que no ensino médio o ensino de língua deve ser voltado para o acesso ao curso superior. Tal concepção vem ratificar o que teóricos como Possenti (1996), Soares (2009), Rojo (2009), dentre outros, mencionam sobre a forma como a estrutura da língua é abordada nas escolas. Para esses autores há consenso da necessidade de se ensinar a Gramática da língua, no entanto, a forma como este tópico tem sido tratado nas escolas tem gerado controvérsias, pois contraria a indicação dos estudos linguísticos contemporâneos que prega o ensino voltado para os usos efetivos da língua.

Na mesma direção o Ingressante H menciona:

> Eu **penso** [processo mental cognitivo] que o ensino da língua seja mais voltado para a gramática, para os alunos aprenderem a escrever [processo material] corretamente. Já no ensino médio o foco **são** [processo relacional atributivo] mais redações, para preparar o aluno para o vestibular e Enem (Ingressante H, Ibirité).

Ancorado nos Processos Mental, Material e Relacional, e, corroborando, com a concepção de ensino apresentada pelo Ingressante E, o discente H também acredita que o ensino de língua deve ser *"mais voltado para a gramática".* Outro ponto que converge com o relato apresentado pelo Ingressante E diz respeito ao ensino praticado no ensino médio. Para este discente, aprender língua portuguesa neste nível escolar está atrelado à escrita de redações com objetivo de ingresso no ensino superior. Esta concepção contraria todos os estudos linguísticos que apontam para um ensino de língua mais dinâmico e que considere o uso efetivo da língua.

Outro excerto que também aponta para um ensino baseado na estrutura da língua é do Ingressante R.

> No ensino fundamental, para mim, **ensinar** [processo material] português é **ensinar** [processo material] as regras gramaticais (Ingressante R, Ibirité).

Assim como os outros trechos acima, o Ingressante R também acredita que "*ensinar português é ensinar as regras gramaticais"*. Este discente constrói seu discurso baseado em orações materiais e valida sua percepção através do subsistema Engajamento, utilizando-se do recurso de Monoglossia. Ao mencionar a expressão "*para mim*" este aluno deixa claro sua posição em relação ao ensino de língua.

A intenção em se pesquisar o que pensam ingressantes de cursos de Letras sobre o que é ensinar língua portuguesa na educação básica, teve como objetivo captar a representação que esses discentes possuem sobre língua e seu ensino. As análises feitas nesta seção, a partir dos excertos escritos dos ingressantes de Ibirité e Divinópolis, trazem dados significativos para pensarmos a formação profissional desses discentes, a saber:

a) As repostas indicam que os discentes acreditam que para ensinar língua no cenário atual é preciso se pautar em um ensino mais dinâmico, criativo e lúdico, a fim de conduzir as aulas de forma menos robotizadas, maçantes, técnicas. Essa concepção de ensino de língua, apresentada pelos ingressantes, corrobora com as tendências linguísticas atuais em relação ao desenvolvimento de habilidades necessárias à plena competência dos saberes relativos aos usos sociais da língua. É perceptível que há uma representação de ensino ligado aos usos e reflexões da língua que começa a ser construída, a partir da entrada desses discentes na graduação em Letras, impulsionadas, principalmente pelo contado desses ingressantes com disciplinas que abordam temáticas ligadas às novas perspectivas linguísticas;

b) É notável que os relatos dos ingressantes foram construídos, basicamente, por Processo Materiais (*passar, ensinar, transferir* no sentido de passar, *levar, mostrar*), o que pode indicar que esses discentes acreditam que o ensino perpassa pelo fazer/uma ação, e a centralização da atividade pedagógica no professor;

c) Outra evidência presente no discurso dos ingressantes mostra que há uma diferenciação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio. Alguns discursos indicam que há no Ensino Fundamental uma perspectiva de ensino mais plural e dinâmica, enquanto no Ensino Médio há uma tendência mais instrumentalista e tecnicista, voltadas exclusivamente para o acesso ao curso superior.

d) Outro dado significativo, presente especificamente no discurso dos ingressantes de Ibirité, refere-se à vinculação do ensino de língua às tendências teóricas da Sociolinguística. Aparece nos discursos a valorização das várias formas de uso do idioma.

e) Embora em menor quantidade, 06 excertos, há também discursos que vinculam o ensino estritamente ao estudo da estrutura da língua, ou seja, o ensino voltado às regras gramaticas.

Mediante a análise da resposta dos ingressantes, a próxima discussão se pautará nos relatos dos concluintes de Ibirité e Divinópolis sobre o que eles acreditam ser o ensino de língua na educação básica. Essa pergunta pode indicar o que esses discentes, ao longo da trajetória do curso superior de Letras, absorveram sobre o que é ser um professor de língua portuguesa. Verificar, através das pistas linguísticas, as representações desses discentes sobre o ensino de língua pode indicar dados importantes para entender se a universidade está formando um professor articulado, ou não, com as novas demandas para o ensino de língua.

Assim como nas respostas dos ingressantes, aparece também nos excertos dos concluintes o mito sobre a dificuldade em se aprender a língua portuguesa, conforme relata Bagno (2009). O discente A, de Divinópolis, evidencia em seu discurso que ensinar língua

> **É mostrar** [processo material] aos alunos todas as áreas da língua e todas as suas possibilidades com o objetivo de quebrar o tabu de que o português não é fácil e não é para eles (Concluinte A, Divinópolis).

O concluinte A constrói seu depoimento por meio do processo material "*mostrar*", indicando que o ato de ensinar perpassa pela ação, neste caso a ação de mostrar algo a alguém. Seguindo seu raciocínio o concluinte enfatiza, através da relação taxonômica de repetição, que ensinar "*é mostrar aos alunos* ***todas*** *as áreas e* ***todas*** *as suas possibilidades*", indicando através do elemento lexical "***todas***" a sua visão de amplitude para se ensinar a língua portuguesa. Para finalizar o discente lança a discussão em torno da dificuldade em se ensinar a língua, discussão já feita pelo autor Bagno (2009) em seu livro Preconceito Linguístico.

A discussão feita por Bagno (2009) expõe que ensinar língua portuguesa não é difícil, a questão é a forma como este ensino é abordado em sala de aula. De acordo com o autor "se tanta gente continua a repetir que "português é difícil" é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português" (BAGNO 2009, p. 35). Além disso, o autor menciona

> Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos! (BAGNO, 2009, p.37).

A posição do autor corrobora com a percepção do concluinte A, que expõe em seu relato que o ensino de língua deve abordar todas as possibilidades de uso e, também, com o discurso dos ingressantes, que mencionaram que o ensino de língua deve primar pelo dinamismo e uso efetivo da língua para interações sociais diversas.

O concluinte B traz em seu discurso nuances da abordagem sociolinguística para o ensino efetivo da língua, e também se conecta com a importância de se oferecer a norma padrão culta para que as pessoas se apropriem da língua e possam, através dela, se posicionarem enquanto cidadãos críticos. No excerto abaixo o concluinte menciona:

> **Penso** [processo mental] que **seja explicar** [processo verbal] aos discentes o quão importante é a língua. **Explicar** [processo verbal] que, independentemente da sua fala, do modo que você aprendeu e age com a língua, você tem todo o direito de conhecer e aprender a língua padrão, e que ele é necessário para o seu futuro, mesmo às vezes, o discente achando que não (Concluinte B, Divinópolis)

Inicialmente construído por processo mental "*pensar*", o concluinte expõe sua experiência interna e a amplifica pelo processo material "*explicar*", dimensionando o quanto é importante explicar a importância da língua portuguesa. Continuando seu relato, o concluinte, através do processo material "*explicar*", reitera a importância de se valorizar as formas individuais de expressão linguística, discurso que mostra que esse aluno compreendeu a importância da teoria sociolinguística em sala de aula, e continua evidenciando a importância e o direito do cidadão a ter acesso a norma padrão. O posicionamento deste aluno conecta com a proposta de ensino de vários teóricos já mencionados nesta tese, tais como Magda Soares, Sírio Possenti, Marcos Bagno, Roxane Rojo, dentre outros.

Uma outra resposta que também evidencia a teoria sociolinguística como importante no ensino de língua é do Concluinte E, de Ibirité. O excerto deste discente menciona que ele acredita que ensinar língua

> Seja **mostrar** [processo material] ao aluno que a língua é mutável e que pode ser estudada por diversos aspectos (Concluinte E, Ibirité).

O excerto acima, construído pelo processo material "*mostrar*", também indica que para este discente o ato de ensinar está associado a uma ação, no caso específico deste discurso o ato de "*mostrar*" algo. No desenrolar da resposta o concluinte E defende, como as teorias linguísticas atuais, que "*a língua é mutável e que pode ser estudada por diversos aspectos*". Sobre a mutabilidade da língua Marcos Bagno nos lembra, por meio de uma metáfora que:

> a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia (BAGNO, 2009, p. 61).

O concluinte K, de Ibirité, também imbuído das discussões sociolinguísticas, revela que ensinar língua é:

> Eu **penso** [processo mental] que vai muito além da gramática, que é o que estamos acostumados a ver normalmente nas aulas. É **fazer** [processo material] o aluno **enxergar** [processo mental Perceptivo] as formas que a nossa linguagem tem, a história dela, o motivo de falarmos diferentes em outros lugares mesmo estando no mesmo país (Concluinte K, Ibirité).

Inicialmente, construído pelo processo mental de Percepção "*pensar*", o discente relata que ensinar língua "*vai muito além da gramática*", corroborando com o que diz o autor Sirio Possenti sobre ensinar ou não a Gramática Normativa[29]. Esse autor, desde 1996, já defendia a hipótese de que ensinar "língua" e ensinar "gramática" são coisas diferentes, por isso aposta no ensino da língua (viva e atual) e não de regras gramaticais (inusitadas e ultrapassadas), sendo assim, acredita que "o domínio competente da língua não requer o ensino de seus termos técnicos" (POSSENTI, 1996, p.54).

O discente, ao construir sua resposta por meio do processo mental Perceptivo "*enxergar*", neste caso com o valor semântico de "*percebe*r", evidência, ancorando no processo material "*fazer*", que ensinar língua "*É fazer o aluno enxergar as formas que a nossa linguagem tem, a história dela, o motivo de falarmos diferentes em outros lugares mesmo estando no mesmo país*". O discurso deste concluinte mostra que para ele, ensinar é fazer algo (processo material) para mudar a percepção que o outro (*no caso o futuro aluno*) tem sobre a realidade (*no caso a língua*), daí a construção do discurso se pautar em processo material, seguido de processo mental de Percepção.

Ainda no excerto do concluinte K, é perceptível a presença da valorização das variantes linguísticas para o ensino de língua portuguesa. Essa passagem do discurso mostra que ele está conectado com as discussões feitas por vários linguistas, tais como, Stella Maris. Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Sírio Possenti, dentre outros.

[29] Leituras que podem complementar e ampliar a discussão em torno do ensino de língua portuguesa: Sofrendo a gramática, de Mário Perini; Por que (não) ensinar gramática na escola, de Sírio Possenti; Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft; Linguagem, língua e fala, de Ernani Terra; Contradições no ensino de português, de Rosa Virgínia Mattos e Silva; Gramática na escola, de Maria Helena de Moura Neves; Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? De Evanildo Bechara.

Abaixo segue outro excerto que também expressa a importância de se valorizar a diversidade linguística.

> **Ensinar** [processo material] língua, **acredito** [processo mental cognitivo], que seja **desenvolver** [processo material] no aluno a capacidade de usar a língua e suas variantes, tanto na modalidade escrita, como oral, por meio de variados gêneros, para que então ele possa exercer sua cidadania e buscar por seus direitos (Concluinte G, Divinópolis).

O trecho acima, construído por processo material "*ensinar*" e "*desenvolver*", indica que este concluinte também acredita que o ensino de língua portuguesa perpassa pela ação. Entre estes dois Processos Materiais, o concluinte constrói sua resposta, a partir do processo mental "*acredito*", evidenciando sua percepção em torno do ato de se ensinar língua portuguesa. Este excerto evidencia que este discente acredita que a prática pedagógica, de certa forma, está centrada na figura do professor, sendo este o responsável pelo fazer docente, bem como o estimulador da capacidade do aluno, demostrando uma representação de que o processo de ensino-aprendizagem prevê uma atitude passiva por parte do discente.

Neste trecho, além de se posicionar em defesa de um ensino de língua que considere as variações linguísticas, o discente também se conecta com os estudos linguísticos que pregam a importância de um ensino de língua portuguesa pautado na teoria dos gêneros textuais, como ressalta Dolz e Schneuwly (2004), que acreditam que por meio da diversidade textual é que o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado, e sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Para estes autores, o ensino pautado no gênero textual "é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 71). Ainda de acordo com estes autores, nas situações de ensino na escola, os gêneros textuais "são um termo de referência intermediário para a aprendizagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Outros dois trechos que evidenciam a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais aparecem nas respostas dos Concluintes A e F de Ibirité. Esses alunos destacam que:

> **Penso** [processo mental de cognição] que **seja propiciar** [processo material] que os alunos saibam as nuances da língua e consigam produzir textos de diversos gêneros com domínio (Concluinte A, Ibirité).

> O professor **deve mediar** [processo material] o conhecimento, de forma a **ajudar** [processo material] que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para atuar em vários setores da sociedade. **Devemos ajudar** [processo material] o aluno a ler, escrever e INTERPRETAR textos nos mais diversos gêneros e suportes, por exemplo deve ser capaz de ler e entender um extrato bancário, um contrato de trabalho, ele deve saber buscar informações na internet verificando a veracidade da fonte, etc. São uma infinidade de textos, gêneros e suportes que o professor deve facilitar o letramento do aluno, o que torna o trabalho do professor de língua portuguesa importantíssimo, indispensável e muito difícil (Concluinte F, Ibirité).

O relato do Concluinte A, com intuito de externar a sua percepção sobre o ensino de língua, inicia-se com o processo mental de Percepção "*pensar*", seguido de processo material "*propiciar*", no sentido de viabilizar algo, ou seja, um ensino pautado na ação de se fazer algo. Neste excerto, assim como nas respostas dos Concluintes G e F, o discente ancora-se na proposta teórica de gêneros textuais como uma boa alternativa de ensino de língua. Essa visão de ensino de língua está pautada na percepção de que é por meio da língua que o indivíduo "se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 1997, p. 23), portanto, quanto maior o acesso e domínio dos gêneros que circulam nas diferentes esferas, por parte dos alunos, maior a possibilidade de terem plena participação social.

O concluinte F também expõe sua percepção de ensino de língua como uma ação e a relata através dos Processos Materiais "*mediar*" e "*ajudar*". Este discente, além de defender a ideia de um ensino pautado na teoria de gêneros textuais, também evidência sua representação acerca do que ele acredita ser a profissão docente.

O relato apresentado acima corrobora com as demandas da profissão docente previstas para o exercício do magistério na atualidade, pois de acordo com o proposto na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a Educação Básica, a prática docente, como componente curricular, deve estar presente desde o início do curso.

Ancorado em uma visão de língua funcional, o concluinte D expõe em seu discurso

> **Acredito** [processo mental cognitivo] que **ensinar** [processo material] língua a um falante é torná-lo capaz de conhecer, compreender e aceitar a multiplicidade dela, os múltiplos letramentos existentes. É **ir** [processo material] além do conceito antigo e opressor de que a língua (e o ensino dela)

> é apenas o conjunto de normas gramaticais que a estrutura na modalidade padrão (Concluinte D, Divinópolis).

Iniciando-se a partir de uma projeção sobre o que ele percebe sobre o ato de ensinar, o concluinte D começa sua resposta com o processo mental cognitivo "*acreditar*", para marcar sua percepção. Seguindo sua exposição, este discente menciona, através de processo material "*ensinar*", que "*ensinar [processo material] língua a um falante é torná-lo capaz de conhecer, compreender e aceitar a multiplicidade dela*". Ao usar o elemento lexical "*multiplicidade*" este discente demostra conhecimento e articulação com as propostas de ensino de língua contemporâneas, que defendem um ensino dinâmico e efetivo.

Ao final da resposta, este discente constrói sua conclusão através de processo material "*ir*" no sentido de dar movimento ao processo de ensino, ou seja, transformar o "*conceito antigo e opressor de que a língua (e o ensino dela) é apenas o conjunto de normas gramaticais que a estrutura na modalidade padrão*". Ao expor essa visão, este aluno evidencia que sua noção de ensino de língua está articulada com as propostas de estudo do funcionamento da língua, como propõe Neves (2004), que ressalta que não se opõe ao ensino da gramática, mas afirma que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso tem sido um grande obstáculo inclusive à legitimação da gramática como disciplina. A autora defende que seja ensinada a língua em funcionamento, e que se leve em conta os níveis semântico e pragmático discursivo.

Dentre as 35 respostas dos concluintes, somente 05 excertos defendem o ensino estrito da estrutura da língua. Embora em menor quantidade, considero importante a discussão em torno do que pensam estes concluintes sobre o ensino, já que este padrão de resposta também apareceu no discurso de alguns ingressantes. Além disso, vale a pena a reflexão, pois há muitas evidências linguísticas nas respostas referente à questão nº 2 do questionário[30] dos ingressantes, que leva à conclusão de que o ensino que vivenciaram na educação básica se fez pautado basicamente na estrutura da língua, ou seja, no ensino da Gramática Normativa. Destaco este ponto, uma vez que os relatos dos ingressantes na questão 2 evidenciaram que tal forma de ensino não necessariamente resultou em conhecimento efetivo da língua, pois muitos apontam

[30] A questão 2 do questionário desta tese trata a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio de ingressantes do curso de Letras.

que procuraram o curso de Letras para se aperfeiçoarem na língua padrão, conforme relatos dos ingressantes e concluintes na questão 1 do questionário desta tese.[31]

Diferentemente do Concluinte D que acredita em um ensino mais plural, os concluintes E, H e J, também de Divinópolis, ainda acreditam em um ensino baseado na estrutura, contrariando as propostas atuais de ensino da língua, que primam por um ensino dinâmico e conectado com os usos reais do idioma. De acordo com a resposta desses alunos o ensino de língua deve pautar em:

> **Ensinar** [processo material] o aluno a se comunicar, e isso envolve muito ensino de norma padrão e muito conteúdo e muito ensino de regras gramaticais (Concluinte E, Divinópolis).
>
> **Ensinar** [processo material] os alunos a usarem as regras gramaticas. É preciso mais e mais gramática normativa para que os alunos aprendam a escrever. Sem regras, não há aprendizado eficiente (Concluinte H, Divinópolis)
>
> **Acredito** [processo mental cognitivo] que para ensinar [processo material] língua portuguesa nós discentes do curso de Letras temos que aprender a gramática muito, muito bem (Concluinte J, Divinópolis).

O concluinte E utiliza-se de processo material para expor sua concepção sobre ensino e complementa seu discurso ancorando-se na relação taxonômica de repetição, ao se expressar usando o adverbio "*muito*" para se referir sobre o ensino de língua. Este concluinte menciona que para se ensinar é preciso "***muito** ensino de norma padrão e **muito** conteúdo e **muito** ensino de regras gramaticais*". Este recurso, utilizado pelo discente, dá uma ênfase ainda maior ao que ele acredita ser o ensino de língua.

Ainda sobre a evidência emergente neste discurso, há indícios de que este estudante ainda reproduz a ação pedagógica como um ato de transmissão de conhecimentos, remetendo à uma visão, conforme menciona Freire (1996), de uma educação bancária, ou seja, um ato de transmissão e depósito do saber, entendendo o estudante como um agente passivo diante do conhecimento.

No trecho do concluinte H é possível identificar similaridades com o discurso do estudante E. Ambos construíram o excerto através de processo material e, também, utilizaram como recurso

[31] A questão 01 do questionário desta tese trata sobre os motivos que levaram os discentes a escolherem Letras como curso superior.

a relação taxonômica de repetição para dar ênfase ao discurso. No caso do concluinte H o elemento lexical "*mais*" marcou a concepção de ensino deste concluinte quando ele afirma que "É preciso ***mais*** e ***mais*** gramática normativa para que os alunos aprendam a escrever".

É perceptível também que a resposta do concluinte H apresenta uma avaliação por Julgamento em torno da forma de se ensinar, pois para este discente *sem regras não há aprendizado,* marcando aqui uma visão determinista de que o aprendizado é somente fruto do que se ensina, o que, de certa forma, evidencia um pensamento de transferência de conhecimento para que se gere aprendizagem, desconsiderando o papel ativo daquele que aprende.

Iniciando sua resposta através de processo mental "*acreditar*", e o completando com o processo material "*ensinar*", o concluinte J também expõe que para se ensinar língua portuguesa é preciso que "*nós discentes do curso de Letras temos que aprender a gramática muito, muito bem*". Ao usar a repetição do elemento lexical "*muito*" este discente enfatiza ainda mais sua visão de que ensinar língua é algo associado ao ensino da estrutura, e, portanto, da Gramática Normativa.

Ao ler esses excertos, que expõem uma concepção de ensino de língua pautada na estrutura, é preciso refletir sobre o motivo que leva estudantes a acreditarem que a abordagem das regras gramaticais, sem considerar o funcionamento da língua, resultaria em um ensino efetivo. Além disso, é necessário tecer discussões acerca do ensino que esses discentes vivenciaram na educação básica, pois a forma como experimentaram e aprenderam a língua pode interferir na concepção de língua e ensino que formaram.

Ainda que se tenha emergido no discurso de alguns concluintes a associação do ensino de língua às normas gramaticais, fato que pode indicar uma concepção de ensino voltada para a estrutura, é importante destacar que na maioria dos excertos analisados emergiu uma concepção de ensino voltado para os usos e funções da língua, a fim de promover o desenvolvimento ativo da formação de leitores e escritores. Dado que evidencia o que há tempos já se firmou entre os pesquisadores da área da educação linguística, a saber:

> a convicção de que a função primordial da escola, no que diz respeito à pedagogia de língua materna, é promover o letramento de seus aprendizes. E para essa promoção do letramento, as atividades fundamentais são a leitura e a escrita, com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Além da leitura e da escrita, também tem espaço em sala de aula para a reflexão sobre a língua e a linguagem. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas atividades epilinguísticas, aquelas que

> não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), de modo a permitir o percurso uso→reflexão→uso. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente semântico-pragmático-discursivo: as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social (BAGNO, 2011, p.20).

Outro dado significativo que aparece no discurso dos concluintes é o ensino de língua pautado na teoria de gêneros. Das 35 respostas dos concluintes, aparecem em 07 delas excertos que apontam que um efetivo ensino de língua pode ser realizado a partir do trabalho em sala de aula com os diversos gêneros, corroborando com a teoria linguística desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004) que defendem a ideia de que trabalhar com gêneros textuais contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

Outra questão que também aparece nos discursos dos concluintes diz respeito à profissão docente. É perceptível que esses discentes corroboram com a noção de professor como uma figura central no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de instigar seus alunos na busca pela autonomia intelectual, bem como compreendem o papel do professor frente os desafios da profissão na sociedade atual.

Assim como nos excertos dos ingressantes, o discurso dos concluintes, em sua maioria, também são construídos por Processos Materiais, o que pode indicar que a concepção de ensino que estes discentes têm perpassado pela ação, ou seja, ensinar envolve um fazer.

As análises realizadas, a partir dos excertos dos ingressantes e concluintes dos cursos de Letras das unidades da UEMG de Ibirité e Divinópolis, revelam que para estes licenciandos o ensino de língua perpassa por alguns pontos, a saber:

a) no cenário contemporâneo, imerso por múltiplas linguagens, é necessário que o ensino de língua esteja articulado com as demandas sociais e que a prática pedagógica prime pelo dinamismo e criatividade. Em relação a este dado, destaco que a concepção destes discentes está, de certa forma, articulada com a proposta pedagógica do curso, tanto de Divinópolis como de Ibirité, pois ambos currículos trazem em sua essência a necessidade de que o egresso do curso de Letras desenvolva, durante o curso, uma reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas diferentes manifestações verbais e não verbais;

b) tanto os discursos dos ingressantes como o dos concluintes foram construídos, basicamente, por Processo Materiais (*passar*, *ensinar*, *transferir* no sentido de passar, *levar*, *mostrar*), o que pode indicar que esses discentes acreditam que o ensino perpassa pelo fazer/uma ação, e, também, sugerem que o professor como propiciador do saber, mediador da relação estudante-conhecimento, facilitador da leitura, da escrita e do letramento;

c) outro dado significativo, presente especificamente no discurso dos ingressantes de Ibirité, e no discurso dos concluintes das duas unidades, refere-se à vinculação do ensino de língua às tendências teóricas da Sociolinguística;

d) embora em menor quantidade, aparecem também em ambos segmentos (ingressantes e concluintes) discursos que vinculam o ensino estritamente ao estudo da estrutura da língua, ou seja, o ensino voltado às regras gramaticas.

Investigando a concepção que ingressantes e concluintes têm em relação ao ensino de língua, certamente, será possível apontar potencialidades e fragilidades de ordem metodológica no que se refere ao ensino realizado na universidade, indicativo que permitirá revelar direcionamentos para uma autorreflexão sobre as propostas curriculares dos cursos de Letras indicados nesta pesquisa.

Em relação às potencialidades, acredito que esta pesquisa poderá elucidar, a partir do discurso dos licenciandos, aspectos relacionados à uma prática efetiva de ensino de língua. Sobre o apontamento das fragilidades, penso que este trabalho poderá indicar, de forma mais pontual, lacunas de ordem teórica e metodológica, em relação à prática pedagógica de ensino de língua praticada na universidade.

5.5 – A concepção de Língua de ingressantes e concluintes do curso de Letras das unidades de Divinópolis e Ibirité da UEMG

Esta seção pretende discutir as respostas apresentadas por ingressantes e concluintes dos cursos de Letras (Divinópolis e Ibirité) sobre a concepção que trazem sobre o conceito língua materna. Analisar linguisticamente o relato dos alunos sobre essa questão pode indicar pistas significativas sobre que tipo de ensino pretendem desenvolver ao se formarem professores de língua portuguesa, pois conforme ressalta Travaglia (1998), a concepção de linguagem e de língua pode alterar o modo de estruturar o trabalho docente. Ainda sobre esta questão, Possenti (2006, p. 17) menciona que "para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano, de maneira geral) ".

Percebi, ao analisar os excertos produzidos pelos ingressantes, que dentre as 43 respostas 25 delas foram construídas a partir de Processos Relacionais intensivos que identificam a língua materna como sendo aquela que se adquire, primeiramente, no meio familiar. Esses excertos remetem ao pensamento de Possenti (2006) ao mencionar em sua obra – Por que (*não*) ensinar gramática na escola – que todo aluno possui uma gramática internalizada, ou seja, aquela gramática adquirida pelo aluno antes mesmo de adentrar na escola. Os licenciandos ingressantes caracterizam a língua materna como sendo:

> **É** [processo relacional intensivo] a língua nativa, a primeira que aprendemos (Ingressante A, Ibirité).
>
> Língua materna **é** [processo relacional intensivo] a língua ao qual o falante está rodeado em grande parte da sua infância, tendo grande contato e um bom domínio lexical (Ingressante B, Ibirité).
>
> Língua materna **é** [processo relacional intensivo] aquela que o falante já nasce com ela (Ingressante C, Ibirité).
>
> Língua materna **é** [processo relacional intensivo] a língua que aprendemos desde a infância, a que aprendemos primeiro (Ingressante F, Ibirité).
>
> Língua Materna **é** [processo relacional intensivo] a primeira língua que aprendemos, correspondente ao grupo étnico que pertencemos ou o qual convivemos (Ingressante H, Divinópolis).
>
> **É** [processo relacional intensivo] a língua onde uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo com que o indivíduo se identifica culturalmente (Ingressante J, Divinópolis).

> **É** [processo relacional intensivo] a língua que desenvolvemos desde o nascimento, que temos nosso primeiro contato e que os nossos pais nos ensinam (Ingressante K, Divinópolis).

Os excertos acima, escritos por ingressantes de Ibirité e de Divinópolis, podem indicar que estes licenciandos acreditam que a língua adquirida na infância, em um ambiente familiar, deve ser considerada, ou seja, há que se considerar a língua que os alunos adquirem antes mesmo de iniciarem o ciclo escolar. O Ingressante A, por exemplo, indica, por meio do elemento lexical "*primeiro*", que a língua materna é a "*a primeira que aprendemos*", o que indica que ele acredita existir outras línguas a serem adquiridas ao logo do processo de socialização.

Construídos também por Processos Mentais Cognitivos, os excertos abaixo revelam que os ingressantes entendem por língua materna, uma língua adquirida desde a infância, bem como percebem que existem outras modalidades de língua a serem aprendidas.

> **Entendo** [processo mental cognitivo] que **é** [processo relacional intensivo] a língua que tivemos contato ao nascer (Ingressante T, Divinópolis).

> **Entendo** [processo mental cognitivo] por língua materna a língua com que temos o primeiro contato e entendimento, antes da escola. A língua com que somos educados, conviventes e ouvintes desde que nascemos (Ingressante V, Divinópolis).

> Eu **entendo** [processo mental cognitivo] que a língua materna **é** [processo relacional intensivo] a primeira língua que nós aprendemos antes do ambiente escolar (Ingressante X, Divinópolis).

> **Penso** [processo mental cognitivo] que a língua materna **é** [processo relacional intensivo] a língua nata, na qual a criança tem seu primeiro contato, e fala com facilidade, pois cresceu em seu meio (Ingressante O, Ibirité).

Especificamente no excerto do Ingressante X, há uma indicação clara de que existe uma língua que se aprende no ambiente familiar e social, e outra que se tem contato no ambiente escolar, pois, em seu discurso, ele menciona que língua materna é "*a primeira língua que nós aprendemos antes do ambiente escolar*". Dentro da mesma proposta, há indicação do elemento lexical "*primeiro*" nos excertos dos ingressantes V e, também, do Ingressante O.

Para além das indicações de que a língua materna é aquela que se aprende desde a infância, há nos excertos dos ingressantes apontamentos de que a língua materna é sinônimo de variedade linguística, corroborando com os dizeres de Bagno (2011) ao mencionar que o ensino de língua materna implica em considerar as várias modalidades faladas e escritas da língua.

> A educação em língua materna não é sinônima de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais (BAGNO, 2011, p. 31).

Corroborando com a mesma premissa que esse autor os excertos abaixo, proferidos pelos ingressantes de Divinópolis e Ibirité, mostram que estes discentes percebem a importância de um ensino linguisticamente plural.

> Como estudante de letras eu **entendo** [processo mental cognitivo] a língua a língua materna como um conjunto de signos comuns, que apesar de serem universais apresentam particularidades, ou seja, variações. Tanto regional, como em contextos sociais por exemplo dentro da própria língua, o que o torna viva e dinâmica (Ingressante Q, Divinópolis).
>
> **É** [processo relacional intensivo] a língua a qual aprendemos a falar desde pequena para a socialização e desenvolvimento pessoal. Posteriormente aprendemos a escrita, ou seja, a grafia das palavras anteriormente apenas faladas. Essa língua varia em dialetos de acordo com a região e pode apresentar mudanças ou até inovações com o passar do tempo (Ingressante N, Ibirité).
>
> **É** [processo relacional intensivo] língua falada por todos os brasileiros seja ela com sotaques/gírias regionais ou não (Ingressante G, Divinópolis).
>
> **Entendo** [processo mental cognitivo] que a língua portuguesa **é** [processo relacional atributivo] composta por vários usos e situações, com situações tanto no uso oral, como escrito (Ingressante B, Divinópolis).

Os relatos acima revelam que estes discentes estão conectados com os pressupostos sociolinguísticos, além de demonstrar uma concepção de língua articulada com as propostas recentes de ensino que delineiam a importância de se considerar a língua que os alunos trazem para a escola, incluindo a identidade, a individualidade, a cultura e a história dos sujeitos.

Os excertos dos ingressantes Q, N e G demonstram que estes discentes reconhecem a variedade linguística presente na língua, e a percebem como uma ferramenta importante para o ensino, considerando, de acordo com o Ingressa Q, "*a língua viva e dinâmica*".

A resposta do Ingressante B indica que este discente valoriza um ensino que comtempla os "*vários usos e situações*" de emprego desta língua, visão que corrobora com o que Bagno (2009) considera se tornar um poliglota em sua própria língua materna.

Assim como no discurso dos ingressantes, os excertos dos concluintes são construídos a partir de Processos Relacionais atributivos e relacionam a visão de língua materna como a) sendo aquela que se adquire desde a infância e se usa em nosso ambiente familiar; b) àquela que é carregada desde o nascimento e que vai sendo aprimorada a partir do contato com outras instituições sociais, inclusive na escola; e também como c) aquela que possui uma diversidade linguística em seu uso, dependendo do contexto de uso de situação.

Os excertos abaixo, construídos por Processos Relacionais, evidenciam que os Concluintes A, B, C e D definem língua materna como sendo: a) conjunto de signos; b) algo que se aprende desde a infância; c) como meio de comunicação.

> Língua Materna **é** [processo relacional intensivo] o primeiro conjunto de signos arbitrários adquirido pela pessoa (Concluinte A, Divinópolis).
>
> Língua Materna **é** [processo relacional identificativo] a "língua falada pela mãe", pela família, normalmente a língua falada no país em que a pessoa nasceu (Concluinte C, Divinópolis).
>
> A língua materna **é** [processo relacional intensivo] a língua que aprendemos e utilizamos desde as primeiras palavras (Concluinte B, Ibirité).
>
> **É** [processo relacional intensivo] a nossa primeira língua, vinda através da aquisição, para que haja comunicação com as pessoas que estão no nosso meio (Concluinte C, Ibirité).
>
> **Entendo** [processo mental cognitivo] que língua materna **é** [processo relacional intensivo] a primeira língua que o indivíduo adquire, ainda criança (Concluinte D, Ibirité).
>
> Língua Materna **é** [processo relacional intensivo] sua língua de origem, é a que você aprende no meio em que cresce, mesmo que o idioma seja o português, cada grupo social tem suas especificidades (Concluinte J, Ibirité).

Trazendo similaridades com os discursos dos ingressantes, é notável que os excertos construídos pelos concluintes também consideram a diversidade linguística como algo presente no conceito de língua materna. Para os concluintes abaixo, a língua materna contempla variedades de uso, dependendo do contexto social. Essa percepção indica que estes discentes estão conectados com as propostas de ensino de língua voltadas para as diversas situações de usos e suas manifestações. De acordo com estes discentes, língua materna é:

> **É** [processo relacional intensivo] o primeiro idioma aprendido pelo falante, língua a qual ele teve contato nos primeiros meses/anos de vida. Língua que abarca todas as variações de uso (Concluinte B, Divinópolis).
>
> **Acredito** [processo mental cognitivo] que língua materna **é** [processo relacional intensivo] a primeira língua de comunicação de um indivíduo, **é** [processo relacional intensivo] a língua nativa e todas as suas variedades

> linguísticas (Concluinte F, Divinópolis].
>
> **Penso** [processo mental cognitivo] que língua materna **seja** [processo relacional intensivo] a língua que falamos e as variedades linguísticas presentes nela (Concluinte H, Divinópolis)
>
> Língua Materna **é** [processo relacional intensivo] sua língua de origem, **é** [processo relacional intensivo] a que você aprende no meio em que cresce, cada grupo social tem suas especificidades (Concluinte J, Ibirité).

Os trechos acima, assim como nos discursos dos ingressantes, revelam que os concluintes atribuem ao conceito de língua materna as variedades linguísticas presentes em suas manifestações. Tal percepção pode indicar que esses discentes, em suas futuras práticas pedagógicas de ensino de língua, considerarão a gramática internalizada dos indivíduos e praticarão um ensino de língua que prime pela identidade do sujeito, valorizando, assim, quaisquer manifestações linguísticas presentes no ambiente escolar, sem, é claro, desconsiderar a importância de se apresentar a norma culta. Essa visão valoriza o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de forma transparente, não impositivo e que faça sentido ao aluno, indicando uma prática docente adequada para a promoção da autonomia linguística do sujeito.

No excerto do Concluinte D de Divinópolis, língua materna é:

> Língua materna **é** [processo relacional intensivo] a língua à que sou exposto desde meu nascimento, e que se desenvolve a partir do contato com outros falantes dessa língua. A língua materna se **desenvolve** [processo material] a partir de uma exposição a bons exemplos do seu uso, no nosso dia a dia, de forma oral ou escrita através de textos, literários ou não, mediados por bons professores em um ambiente que trabalhe a língua materna dando a devida importância a sua gramática, mas levando em consideração a influência social externa, que altera constantemente o uso da língua materna (Concluinte D, Divinópolis).

Este concluinte também constrói seu discurso utilizando processo relacional identificativo, e assim como os demais, considera a língua materna como sendo a língua adquirida no seio familiar, bem como destaca as variedades linguísticas presentes em um idioma. O que se destaca neste excerto é a visão de ensino de língua materna presente em seu discurso, através do processo material "*desenvolver*", em que o licenciando menciona que "*A língua materna se* ***desenvolve*** [processo material] *a partir de uma exposição a bons exemplos do seu uso, no nosso dia a dia, de forma oral ou escrita através de textos, literários ou não*".

Essa visão de língua materna e seu ensino, apresentada pelo Concluinte D, de Divinópolis, corrobora com os pressupostos de ensino linguístico traçados por autores como Possenti (2006,

p. 38) que ressalta que “haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga”. Outro autor que menciona a importância de um ensino de língua materna pautada em textos reais é Bagno (2009, p. 65) ao dizer que

> o que mais necessitamos hoje no Brasil é da descrição detalhada e realista da norma culta objetiva, com base em coletas confiáveis que se utilizem dos recursos tecnológicos mais avançados, para que ela sirva de base ao ensino/aprendizagem na escola, e não mais uma norma fictícia que se inspira num ideal linguístico inatingível, baseado no uso literário, artístico, particular e exclusivo dos grandes escritores. Afinal, um instrutor de autoescola quer formar bons motoristas, e não campeões internacionais de Fórmula 1. Um professor de português quer formar bons usuários da língua escrita e falada, e não prováveis candidatos ao Prêmio Nobel de literatura!

Outra passagem significativa no excerto deste aluno é a visão que ele demostra sobre a mutabilidade linguística e reconhece a “*influência social externa, que altera constantemente o uso da língua materna*”. A visão deste licenciando indica sua sintonia com as discussões feitas sobre a importância de considerar a língua como objeto em constante mudança, bem como a necessidade de se incorporar essa visão à prática docente de ensino de língua. Sobre esta questão Possenti (2006, p. 35) menciona que “não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida”.

A partir das análises realizadas nesta seção é possível delinear algumas pistas importantes sobre o pensam ingressantes e concluintes em relação à língua materna, e a partir desta discussão, refletir sobre qual proposta de ensino estes licenciandos pretendem desenvolver quando se tornarem docentes. Ao analisar os excertos, tanto de ingressantes como de concluintes, foi possível detectar que o processo predominante na construção das orações foi o processo relacional intensivo usado para identificar uma entidade, no caso específico, a língua materna, bem como relacioná-la como:

a) sendo aquela que se adquire desde a infância e se usa no ambiente familiar;

b) aquela que se tem contato desde o nascimento e que vai sendo aprimorada a partir do contato com outras instituições sociais, inclusive na escola;

c) aquela que possui uma diversidade linguística em seu uso, dependendo do contexto de uso e de situação.

5.6 – A graduação em Letras: o que dizem ingressantes sobre o que esperam ser as abordagens de ensino de língua na universidade

Visando entender o que ingressantes dos cursos de Letras de Ibirité e Divinópolis esperam de uma graduação que tem como objetivo formar o professor de língua portuguesa, a pergunta final deste questionário[32] teve a intenção de investigar, por meio de uma indagação que busca a exposição de expectativas dos licenciandos em relação ao curso de Letras, pistas linguísticas que possam desvelar as representações de língua e seu ensino.

Ao analisar os excertos dos ingressantes em relação ao que esperam estudar no curso de Letras, foi possível identificar recorrências de discursos das questões nº 01 e nº 02, elaboradas para o questionário desta tese.

A primeira questão abordada no instrumento de coleta de dados desta pesquisa[33] de doutorado remeteu à escolha profissional dos licenciandos que adentraram o curso de Letras. Ao serem questionados sobre o motivo que os levou a escolher tal graduação, ambos sujeitos desta pesquisa – ingressantes e concluintes, relataram em seus excertos que escolheram o curso por influência positiva com a língua; pelo sentimento de afeição enquanto usuários da língua; pela experiência negativa com o ensino de língua e, também, por influência de terceiros (familiares e professores).

A partir destas pistas ficou evidente, nos discursos proferidos pelos ingressantes na questão de nº 05, que as experiências que tiveram com a língua, durante o período escolar, influenciaram não só na escolha do curso como também na expectativa sobre o que estudariam na graduação em Letras.

Outra questão que também precisa ser destacada nesta seção é a nº 02[34], elaborada para investigar sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa dos ingressantes, tanto no

[32] A pergunta nº 05 do questionário dos ingressantes é: *Como você imagina que serão as abordagens de ensino de língua na universidade?*

[33] A pergunta nº 01 do questionário dos ingressantes é: Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?

[34] A questão nº 02 do questionário dos ingressantes é: Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto você foi estudante no Ensino Fundamental e Médio. Tente abordar as seguintes

ensino fundamental quanto no ensino médio. A partir dos relatos apresentados pelos licenciandos na questão nº 2 foi possível perceber que o que escreveram sobre a trajetória escolar, de certa forma, refletiu também nas respostas da questão nº 05 que investigou sobre as expectativas dos conteúdos a serem estudados na graduação em Letras.

Os discursos da questão nº 5 indicam que os licenciandos ingressantes esperam que o curso de Letras, além de os capacitarem para serem professores de língua portuguesa, também contribua para aprimorar a relação desses sujeitos com a língua portuguesa. Os excertos produzidos nesta questão revelam que o ensino básico não contribuiu para o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas destes discentes, tais como o domínio de uso da língua portuguesa em suas manifestações oral e escrita; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas diferentes manifestações verbais e não verbais.

Outra pista significativa que os excertos produzidos na questão nº 05 evidenciaram foi o anseio por um ensino baseado na estrutura da língua. No excerto abaixo o Ingressante C, de Divinópolis, menciona que espera estudar no curso de Letras conteúdos ligados à Gramática Normativa, fato que remete a uma concepção de língua e de seu ensino desvinculada das propostas linguísticas de ensino dinâmico e de uso real da língua. Esse discente, ao ser questionado sobre o que espera de um curso de graduação em Letras, menciona que:

> **Imagino** [processo mental] que estudaremos a estrutura ortográfica, sentido das palavras, sua colocação correta em frases e textos, ou seja, a Gramatica e suas normas. Enfim, coisas que não aprendi na escola (Ingressante C, Divinópolis).

No relato acima o Ingressante utiliza-se de processo mental "*imaginar*" para projetar a próxima oração em que expõe "*que estudaremos a estrutura ortográfica..., ou seja a Gramática e suas normas*". Essa oração vem ratificar a concepção de língua voltada para um ensino de normas e regras. Este aluno também evidencia, em seu discurso, um descontentamento com o aprendizado que vivenciou no ensino básico, ao mencionar que espera aprender "*coisas que não aprendi na escola*", remetendo aos outros 37 discursos já proferidos na questão nº 02 sobre as experiências negativas que os ingressantes tiveram na educação básica.

---

questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?

Outro excerto que manifesta uma experiência negativa com ensino de língua na educação básica está presente no discurso do Ingressante F, de Divinópolis. Este aluno, ao expor sua expectativa sobre o que deseja estudar na graduação em Letras, menciona:

> **Espero** [processo mental desiderativo] **aprender** [processo material] coisas que nunca imaginei aprender, até porque acho que não são passadas certas noções na escola (nível fundamental e médio), assim, **pretendo estudar** [processo mental desiderativo] além do que a língua nos parece transmitir, e assim **compreender** [processo mental cognitivo] um pouco melhor tantos fenômenos escondidos no universo da linguagem, de uma forma mais ampla e mais global... um despertar diferente (Ingressante F, Divinópolis).

Assim como o Ingressante C, o relato acima também é inicialmente construído por processo mental desiderativo "*esperar*" no sentido de anseio, projetando uma oração Material regida pelo verbo "*aprender*". Neste excerto, o discente também relata que o ensino de língua que recebeu na escola não foi suficientemente significativo, e projeta um desejo de que na graduação em Letras estudará "*além do que a língua nos parece transmitir, e assim* ***compreender*** [processo mental cognitivo] *um pouco melhor tantos fenômenos escondidos no universo da linguagem, de uma forma mais ampla e mais global... um despertar diferente*". Essa afirmação final indica que este discente, durante o período escolar, vivenciou práticas de ensino de língua restritas, uma vez que seu discurso, através da relação taxonômica de repetição do elemento lexical "*mais*", clama por dinâmicas de ensino "*mais* amplas e *mais* global".

Outros dois excertos que também evidenciam a experiência negativa em relação ao ensino de língua vivenciado na educação básica são dos ingressantes G e H de Divinópolis. Nas respostas os discentes mencionam:

> **Espero saber** [processo mental desiderativo] todas as áreas possíveis porque o que eu aprendi na escola foi pouco (Ingressante G, Divinópolis).

> **Espero saber** [processo mental desiderativo] basicamente tudo de língua porque não aprendi na escola. Sintaxe, semântica, morfologia, fonética, e muitas outras. **Imagino** [processo mental cognitivo] e **espero** [processo mental desiderativo] que seja de uma forma ampla e diferente do que vimos até agora na escola, que seja planejada e eficaz no aprendizado! (Ingressante H, Divinópolis).

As respostas acima também apresentam similaridades com os excertos já mencionados nesta seção. Construídos por processo mental (Desiderativo e Cognitivo) os licenciandos projetam desejos de um ensino de língua mais "*eficaz e planejado*", conforme menciona o Ingressante

H. Um dado que emerge nos discursos dos ingressantes H e G é o uso de elementos lexicais de generalização como "*todas*" e "*tudo*" para indicarem o desejo por aprenderem "***todas** as áreas possíveis*" e, também, ***"tudo** de língua*", na intenção de sinalizarem que o ensino que receberam na educação básica foi insuficiente, conforme indicado pelo Ingressante G, ao mencionar que espera "*saber todas as áreas possíveis porque o que eu aprendi na escola foi pouco*".

Uma passagem presente no trecho do licenciando H também merece destaque. Este aluno, ao mencionar suas expectativas sobre a graduação em Letras, almeja que o ensino de língua se dê "*de uma forma ampla e diferente*" do que foi vivenciado na educação básica e, ainda, completa sua resposta, dizendo que deseja uma prática pedagógica que "*seja planejada e eficaz no aprendizado*".

Ingressantes de Ibirité também questionam a prática pedagógica de ensino de língua realizada no ensino fundamental e médio e, através de processos mentais cognitivos e desiderativos, expõem suas expectativas em relação ao ensino superior.

O ingressante A, ao construir sua resposta utiliza de processo mental cognitivo "*acreditar*", e completa seu raciocínio com a gradabilidade lexical do processo mental cognitivo "*conhecer*" para externar que no ensino superior pretende "*conhecer mais regras gramaticais*". Além de mostrar uma concepção de língua ainda baseada apenas na estrutura, este licenciando evidencia em seu discurso um descontentamento com o ensino vivenciado na educação básica, visto que em sua resposta ele menciona que quer melhorar a sua escrita, porque na escola básica não aproveitou o bastante.

> **Acredito** [processo mental cognitivo] que é **conhecer** mais [processo mental cognitivo] regras gramaticais e **melhorar** [processo material] minha escrita, porque na escola básica não aproveitei o bastante (Ingressante A, Ibirité).

Trazendo também uma concepção de língua baseada na estrutura e na forma, o Ingressante B de Ibirité, através do processo mental desiderativo "*esperar*", almeja "*compreender mais as áreas gramaticais".* Nesta passagem, o discente faz uso de gradabilidade lexical do processo mental cognitivo "*compreender*" para dar mais ênfase a sua expectativa. Aliado a essa questão, no discurso deste aluno, fica evidente que o ensino vivenciado por ele não contemplou práticas efetivas de ensino de língua, e sim teorias.

> **Espero** [processo mental desiderativo], **compreender** mais [processo mental cognitivo] as áreas gramaticais, falar e escrever, na prática mesmo, e não a teoria (Ingressante B, Ibirité).

O relato a seguir, do Ingressante C de Ibirité, também expõe a necessidade de mais atividades práticas no ensino de língua. Essa evidência é apontada quando o aluno, através de processo mental desiderativo "*imaginar*", menciona que "*imagino que o ensino de língua na universidade será abordado de forma mais prática e não só teórica*". No discurso este discente também evidencia uma avaliação de Apreciação por complexidade ao mencionar que o ensino de língua deve ser realizado de *forma mais prática e não só teórica.* O excerto deste discente é construído também por processo mental desiderativo "*esperar*" com objetivo de expressar suas expectativas, seguido da gradabilidade do processo mental cognitivo "*entender*", ao mencionar que "*espero entender melhor a estrutura das sentenças e suas funções*", evidenciando também sua concepção de língua baseada na estrutura.

> **Espero** [processo mental desiderativo], **entender melhor** [processo mental cognitivo], a estrutura das sentenças e suas funções. **Imagino** [processo mental desiderativo], que o ensino de língua na universidade será abordado de forma mais prática e não só teórica. (Ingressante C, Ibirité).

Ao ler os excertos dos ingressantes, tanto de Divinópolis como de Ibirité, ficou explicita a expectativa por um ensino mais dinâmico e menos técnico, uma vez que, ao mencionar esta questão, os discentes reforçam que no ensino básico as aulas foram muito teóricas. A resposta abaixo, do Ingressante G, através de processo mental cognitivo "*imaginar*", deixa evidente o anseio por "*abordagens mais enriquecedoras e libertadoras, diferente do que eu vivi na escola*", seguido de uma conclusão, realizada por processo mental desiderativo "*espero ter*" que menciona a expectativa por "*um ensino mais prático e menos teórico*".

> **Imagino** [processo mental cognitivo], que serão abordagens mais enriquecedoras e libertadoras, diferente do que eu vivi na escola. **Espero ter** [processo mental desiderativo], um ensino mais prático e menos teórico. Espero aprender usar a língua de verdade (Ingressante G, Ibirité).

Outros dois excertos que merecem ser discutidos são os dos ingressantes H e N de Ibirité, pois nas respostas estes discentes evidenciam que a concepção de língua que possuem está baseada no ensino das normas gramaticais, bem como, evidenciam a pouca eficiência do ensino que vivenciaram na educação básica.

> Em estudo da língua eu **espero muito** [processo mental desiderativo], algo mais formal com normas e regras, porque não aprendi na escola (Ingressante H, Ibirité).

A resposta do Ingressante H, construída por processo mental desiderativo "*esperar*" e acrescido da gradabilidade do processo, através do elemento lexical "*muito*", enfatiza o anseio deste aluno por um ensino "*mais formal e com normas e regras*". Esta passagem evidencia, através de pistas linguísticas, sua concepção de língua e de seu ensino. Por fim, este discente conclui seu relato indicando que o que ele aprendeu na escola não foi suficiente.

Na mesma diretriz, o Ingressante N, constrói seu discurso através de processo mental desiderativo "*esperar*", acrescido da intensidade "*muito*", a fim de enfatizar sua expectativa em relação ao ensino superior. No mesmo excerto, este aluno segue construindo sua exposição utilizando o processo mental Cognitivo, acrescido da gradabilidade "*mais*" para expressar o quanto ele almeja um ensino de "*forma aprofundada*", e completa sua resposta expressando também seu descontentamento com o ensino vivenciado na educação básica.

> **Espero muito** [processo mental desiderativo], **estudar mais** [processo mental cognitivo], e de forma aprofundada, pois o ensino, tanto da literatura quanto da língua, é passado de maneira bastante rasa durante o período escolar básico de um aluno (Ingressante N, Ibirité).

Os dizeres dos licenciandos de Ibirité e de Divinópolis me levam a questionar que tipo de ensino de língua tem se realizado nas escolas de educação básica. Ao analisar os excertos resenhados pelos ingressantes na questão nº 02 do questionário desta tese, há indícios de excesso de normas e técnicas da língua durante as aulas no ensino fundamental e médio. No entanto, ao cruzarmos com os dados apresentados nesta questão nº 05, em que os discentes manifestam insatisfação com o ensino básico, prova que este excesso não é produtivo para o desenvolvimento linguístico.

A partir dos discursos construídos pelos ingressantes de Divinópolis e Ibirité, em relação à expectativa sobre o que iriam estudar na graduação de Letras, foi possível delinear algumas pistas importantes sobre o que eles almejam de um curso superior, bem como captar o que pensam sobre o que é língua materna e seu ensino. Após realizada a análise dos excertos dessa seção, percebo que as questões apresentam similaridades entre os ingressantes de Ibirité e de Divinópolis, a saber:

a) o processo predominante na construção das orações foi o processo mental (Desiderativo e Cognitivo), usado para resgatar memórias referentes ao ensino básico, apresentar os anseios por um ensino diferente daquele vivenciado, bem como pretensões de se investir em uma formação docente;

b) os ingressantes das duas unidades, ao indicarem as pretensões em relação ao curso de Letras, fazem resgatando o processo de ensino-aprendizagem que vivenciaram na educação básica e, ao apresentarem essas memórias, relatam que tiveram um ensino técnico e pouco dinâmico, que não contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento das habilidades linguísticas;

c) outra questão que emergiu no discurso destes ingressantes refere-se à concepção de língua ainda baseada apenas na estrutura. Esses discentes, ao relatarem suas expectativas, mencionaram um desejo por aulas que contemplem toda normatividade da língua, o que me leva a entender que ainda carregam uma concepção de língua que não condiz com a funcionalidade exigida para um uso efetivo da linguagem;

d) Aliado a essa questão, no discurso desses alunos, fica também evidente que o ensino vivenciado por eles não contemplou práticas de ensino de língua que possibilitassem desenvolver efetivamente as habilidades linguísticas necessárias à atuação cidadã, como domínio de uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas diferentes manifestações verbais e não verbais bem como domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.

Os excertos analisados nesta seção me levam a questionar que tipo de ensino de língua tem se realizado nas escolas de educação básica, pois as respostas desses ingressantes evidenciam insatisfação e, também, ineficácia das práticas de ensino de língua realizadas no contexto escolar do ensino fundamental e médio.

5.7 – Ser professor: o que pensam concluintes sobre a formação que receberam no curso de graduação em Letras

As questões elaboradas para coleta de dados desta pesquisa de doutorado tiveram a intenção de averiguar os seguintes pontos: a) o motivo da escolha pela graduação em Letras; b) o relato da trajetória de ensino de língua; c) o conceito de língua que os estudantes possuem; d) expectativas em torno dos conteúdos a serem abordados no curso de Letras; e) o quão preparados se sentem os concluintes ao findarem o curso de licenciatura em Letras.

Especificamente a última questão vem revelar como os concluintes da graduação em Letras percebem a formação que vivenciaram ao logo dos 4 anos de curso, além de propiciar, através do discurso destes licenciandos, um olhar sobre o que almejaram e o que obtiveram ao concluírem a licenciatura.

A pergunta nº 05 dos ingressantes tinha como objetivo captar quais os anseios destes estudantes em relação ao curso de Letras e, após a análise concluída, foi possível perceber que havia uma expectativa por uma graduação que contemplasse toda normatividade da língua, bem como, aulas mais práticas e dinâmicas. Ao analisar os excertos da questão nº 05 dos concluintes é perceptível que ainda aparecem relatos que evidenciam a necessidade de aulas mais práticas e menos teóricas no curso de Letras e, também, a necessidade de aulas voltadas para a gramática normativa.

O Concluinte G, de Ibirité, menciona em seu excerto, através de processo mental cognitivo "*achar*", que "*o curso proporciona um norte para o começo da vida docente*", evidenciando que a graduação proporcionou uma base para o início da carreira docente. No entanto, ao continuar seu discurso, este discente relata, através do processo mental desiderativo "*gostar*" – no sentido de desejar, que o curso carece de atividades mais práticas.

> Eu **acho** [processo mental cognitivo] que o curso proporciona um norte para o começo da vida docente, mas, **gostaria** [processo mental desiderativo] que houvesse mais prática envolvida no curso (Concluinte G, Ibirité).

Dentre os 35 respondentes, 13 licenciandos evidenciam em seus relatos a necessidade de incorporação de mais atividades práticas no curso de Letras, conforme os relatos dos concluintes L e N de Ibirité. Ambos discentes mencionam que o curso ofereceu um aporte teórico significativo, porém sentiram falta de atividades que desenvolva mais a prática docente.

> **Sinto** [processo mental de Percepção] que estou preparado parcialmente, pois muitas coisas são aprendidas somente na prática. A teoria que aprendi no curso foi ótima, mas não é tudo (Concluinte L, Ibirité).

O Concluinte L, através do processo mental de Percepção "*sentir*" – este verbo colocado neste contexto com o valor semântico de perceber – evidencia em seu depoimento que para uma formação docente completa é preciso a junção da teoria e da prática. A pista linguística que emerge esta percepção é expressa pelo advérbio "*parcialmente*". Este discente, ao escrever que "*sinto que estou preparado parcialmente"*, desvela que sua concepção de ensino perpassa pela junção da prática e da teoria. Neste excerto, o estudante reconhece que a teoria que estudou durante a graduação é muito importante, porém, "*não é tudo*".

Outro estudante que também demonstra em seu relato que somente a teoria adquirida no curso não o faz completamente preparado para assumir a regência de uma sala de aula é o excerto escrito pelo Concluinte N, de Ibirité.

> Em teoria, **sinto** [processo mental de Percepção] que sim, pois foi bem trabalhado no curso. Mas também **acho** [processo mental de Percepção] que muitas coisas a gente só consegue aprender na prática (por isso a importância do estágio) (Concluinte N, Ibirité)

O discente, neste excerto, também constrói seu discurso pelo processo mental de Percepção "*sentir*", e menciona que a base teórica do curso foi bem fundamentada, mas segue seu discurso relatando a importância da inclusão de atividades práticas, ao escrever, através de processo mental de Percepção, que "*acho que muitas coisas a gente só consegue aprender na prática*".

Os questionamentos destes discentes corroboram com as discussões feitas, em todos os níveis de ensino, em relação à teoria e à prática, pois conforme ressalta Freire (1999, p. 24) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". É nesse sentido, que Freire e outros autores como Nóvoa (2009), Gadotti (2002) alertam para que a teoria não seja apresentada de forma descontextualizada, e que a prática, por sua vez, não seja realizada desmedidamente e sem significado para todos os envolvidos no processo – professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Assim como os outros 9 respondentes, os Concluintes A e C de Divinópolis e, também, o Concluinte I, de Ibirité, relatam em suas respostas a importância de se aliar à formação do licenciando a prática como um componente curricular essencial. O dado diferente que aparece nos realtos abaixo refere-se à junção dessas práticas pedagógicas às escolas de educação básica.

O Concluinte A, de Divinópolis, através de processo mental cognitivo "*imaginar*" destaca que "*é preciso mais atividades práticas durante o curso, principalmente nas escolas*". Este discente, expõe em seu discurso a necessidade da articulação entre a universidade e as escolas de educação básica para o desenvolvimento de atividades que integrem a teoria e a prática.

> **Imagino** [processo mental cognitivo] que para uma formação consistente como professor de língua portuguesa é preciso mais atividades práticas durante o curso, principalmente nas escolas (Concluinte A, Divinópolis).

O Concluinte I, de Ibirité, externa sua percepção em relação a sua formação, através do processo mental de Percepção "*sentir*", evidenciando, como o Concluinte A, a necessidade de desenvolvimento de atividades práticas nas escolas. Neste excerto, o discente também menciona que o excesso de teoria é pouco eficiente na formação de um professor.

> **Sinto** [processo mental de Percepção] que as atividades práticas nas escolas foram poucas, percebo que o excesso de teoria sem prática não adianta na formação docente (Concluinte I, Ibirité).

Outros excertos que mencionam a pouca articulação entre a teoria e a prática na graduação em Letras são os dos Concluintes A, de Ibirité; C e D, de Divinópolis. Os discursos abaixo evidenciam a necessidade de aliar às atividades práticas o cumprimento do estágio supervisionado oferecido no curso.

O Concluinte A, de Divinópolis, através de processo mental de Percepção "*sentir*", relata que a graduação vivenciada por ele "*foi muito teórica e pouca prática*". Seguindo sua exposição, este discente recorre ao processo mental de cognição "*imaginar*" para externar que para ele "*um curso para ser professor deveria ser mais ligado à escola durante os estágios supervisionados*".

> **Sinto** [processo mental de Percepção] que minha graduação foi muito teórica e pouca prática. **Imagino** [processo mental de cognição] que um curso para ser professor deveria ser mais ligado à escola durante os estágios supervisionados (Concluinte A, Ibirité).

Ao expressar seu pensamento sobre o que vivenciou na graduação, este discente manifesta a necessidade de um olhar mais direcionado para a organização do estágio supervisionado durante o curso, do mesmo modo como faz o Concluinte C, de Divinópolis. Além disso, é perceptível que este discente avalia sua graduação por Apreciação de composição e complexidade, ao se referir ao curso como *muito teórico e pouco prático*. Seguindo seu discurso o licenciando também avalia seu curso por Apreciação de valor ao mencionar que *o curso deveria ser mais ligado à escola.*

> **Penso** [processo mental de Percepção] que os estágios precisam ser reavaliados, **gostaria** de mais [processo mental desiderativo] contato com as escolas. Professor sem prática é complicado (Concluinte C, Divinópolis).

O Concluinte C, de Divinópolis, expressa sua percepção sobre o seu processo formativo através de processo mental de Percepção "*pensar*" evidenciando, assim como o Concluinte A de Ibirité, que "*estágios precisam ser reavaliados*", e que "*gostaria de mais contato com as escolas"*. Nesta passagem o ingressante manifesta sua avaliação sobre os estágios ao proceder julgamento

na frase em que evidencia que *os estágios precisam ser repensados.* A conclusão deste excerto é feita pelo processo mental desiderativo "*gostar*", graduado pelo elemento lexical "*mais",* produzindo na expressão um efeito mais enfático, e que mostra com mais clareza a percepção deste discente. Ao final desta resposta o aluno efetua um Julgamento de tenacidade, avaliando que *professor sem prática é complicado.*

> Do ponto de vista teórico me **sinto** muito [processo mental de Percepção] preparado, mas **percebo** [processo mental de Percepção] que a prática foi falha, principalmente na escola**. Gostaria** muito [processo mental desiderativo] de que no curso de licenciatura tivesse tido mais atividades práticas, além, é claro do estágio ser acompanhado mais de perto (Concluinte D, Divinópolis).

Ainda apontando sobre a necessidade de se aliar a teoria e a prática, tendo como norte um olhar em relação às atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, o Concluinte D de Divinópolis, manifesta seu ponto de vista através de processo mental de Percepção "*sentir*", graduado da expressão "*muito*", para enfatizar o quanto ele se sente preparado do ponto de vista teórico. No mesmo excerto, este discente continua sua exposição, através do processo mental de Percepção "*perceber*", para expressar que a "*prática foi falha, principalmente na escola*".

Nesta passagem o licenciando coloca em evidência sua avaliação por Apreciação negativa para indicar que a prática não foi eficiente. Ao finalizar seu discurso, este estudante manifesta seu desejo utilizando processo mental desiderativo "*gostaria*", graduando este processo com o elemento lexical "*muito*", para evidenciar seu desejo "*de que no curso de licenciatura tivesse tido mais atividades práticas, além, é claro do estágio ser acompanhado mais de perto*". Essa construção linguística, ao expressar um desejo por parte deste discente, também revela uma avaliação por Apreciação de composição do que o Concluinte gostaria que o curso tivesse oferecido.

Os excertos acima mostram que 82% dos concluintes da graduação em Letras de Divinópolis e Ibirité evidenciam em seus discursos percepções em relação ao ensino vivenciado durante o curso, mencionando a necessidade da articulação entre a teoria e a prática na graduação. Nestes excertos, quase sempre construídos por Processos Mentais de Percepção, os licenciandos relatam que durante o curso tiveram uma boa formação teórica, no entanto, expressam um desejo, através das orações construídas por Processos Mentais Desiderativos, por mais atividades práticas e aliadas ao estágio supervisionado.

Outra questão que aparece no discurso dos concluintes de Divinópolis e Ibirité, refere-se aos conteúdos abordados durante o curso de Letras. Os alunos, ao se referirem ao ensino que receberam durante a graduação, evidenciaram, através de orações mentais perceptivas, que a percepção que tiveram da graduação foi de um ensino carente de normatividade. O discurso destes alunos mostram um desejo, manifestado nas respostas destes discentes através de Processos Mentais Desiderativos, de mais disciplinas voltadas para o uso exclusivo da gramática normativa, o que pode estar indicando uma representação de que ensinar língua é ensinar a Gramática Normativa.

O Concluinte E, ao se expressar pelo processo mental de cognição *"acreditar*", menciona que não acredita estar preparado para ensinar língua, pois considera que o ensino foi superficial. Seguindo seu discurso, o completa através de processo mental desiderativo "*gostar*", graduado pelo elemento lexical "*muito*", seu desejo de "*ter tido mais gramática normativa no curso e menos reflexão sobre as normas"*, trazendo para a superfície do discurso sua representação de que ensinar língua perpassa pelo ensino das normas gramaticais. Ainda expondo sua percepção sobre o ensino vivenciado na graduação, o Concluinte avalia as aulas do curso fazendo uma Apreciação negativa de composição e complexidade ao escrever que *tanto o ensino de língua e literatura (literatura nem tanto) foram muito superficiais*. Este discente, ao expressar seu desejo, deixa transparecer em seu discurso uma Apreciação negativa do curso ao relatar que *gostaria muito de ter tido mais gramática normativa no curso e menos reflexão sobre as normas.*

> **Acredito** [processo mental de cognição] que não. O ensino no curso, tanto de língua e literatura (literatura nem tanto) foram muito superficiais. **Gostaria muito**[processo mental desiderativo] de ter tido mais gramática normativa no curso e menos reflexão sobre as normas (Concluinte E, Divinópolis).

Outro trecho que também emerge, através de processo mental desiderativo "*gostar*", graduado pelo elemento lexical "*demais*", uma visão de língua voltada para a estrutura é do Concluinte F de Divinópolis. Este discente menciona em sua resposta que "*gostaria demais de ter visto mais conteúdos relativos à gramática normativa*". Para findar seu discurso o licenciando expõe sua percepção sobre a graduação que cursou, através de processo mental de Percepção "*achar*", e indica que estaria melhor preparado se tivesse tido mais abordagens estruturais de língua, o que, de certa forma, ratifica sua concepção de língua pautada na normatividade.

> **Gostaria demais** [processo mental desiderativo] de ter visto mais conteúdos relativos à gramática normativa. **Acho** [processo mental de Percepção] que foram poucas abordagens, e por isso, não me sinto preparado efetivamente (Concluinte F, Divinópolis)

É perceptível que o Concluinte F, de Divinópolis, ao escrever sua impressão sobre sua trajetória no curso de Letras, evidencia um julgamento de capacidade negativo, ao mencionar que *não se sente preparado efetivamente*. Neste mesmo excerto o Concluinte também avalia por Apreciação de composição o curso ao mencionar que *foram poucas abordagens*, referindo-se aos conteúdos de gramáticas.

A discussão em torno da necessidade de mais conteúdos ligados à Gramatica Normativa aparece também nos excertos de Concluintes de Ibirité, que assim como os licenciandos de Divinópolis, expressam seus anseios e percepções, através de Processos Mentais, para indicar uma falta de conteúdos gramaticais durante o curso.

O Concluinte L de Ibirité, ao evidenciar o que pensa, através do processo mental cognitivo "*pensar*", sobre o professor de língua, indica que "*para ser um professor de português me faltou no curso mais conteúdo da gramática*" e, completa seu discurso, construído pelo verbo modal "*parecer*", manifestando que só aprendeu "*a refletir sobre as regras, só Linguística*". O relato deste concluinte revela que a visão deste licenciando em relação ao ensino é unilateral, desconsiderando toda faceta linguística e social existente, pois, conforme ressalta Soares (2003), um ensino plural e efetivo de língua deve instigar o sujeito a aprender a técnica, codificar e decodificar, usar o papel, usar o lápis etc. e aprender a usar esses conhecimentos nas práticas sociais.

> **Penso** [processo mental cognitivo] que para eu ser um professor de português me faltou no curso mais conteúdo da gramática, ainda fico inseguro para lecionar. **Parece [**processo mental perceptivo] que só aprendi a refletir sobre as regras, só Linguística (Concluinte L, Ibirité).

Ficou evidente na resposta do Concluinte L, de Ibirité, a avaliação de Afeto, apresentando um sentimento de insegurança ao mencionar que *ainda fico inseguro para lecionar*. Este licenciando manifesta esse sentimento de insegurança decorrente de sua avaliação, a partir da Apreciação de composição do curso, evidenciando a falta que sentiu do conteúdo de gramática durante sua graduação.

Outras respostas que indicam uma visão de língua voltada somente para aprendizagem técnica

são expressas pelos Concluintes C, D, J e K de Ibirité. Estes licenciandos constroem seus discursos amparados pelos processos mentais de cognição e percepção e indicam que "*faltou mais gramática*", e, que "*houve uma lacuna quanto ao ensino da gramática normativa*", expressões linguísticas que podem demostrar uma percepção de língua desvinculada dos usos sociais.

> **Acredito** [processo mental de cognição] que parcialmente, porque houve uma lacuna quanto ao ensino da gramática normativa e que comprometeu minha formação (Concluinte, C de Ibirité)
>
> Literatura sim, o inglês sim, tivemos muitas matérias relacionadas e específicas, mas português, **percebo** [processo mental de Percepção] que de forma alguma, faltou mais gramática (Concluinte D, Ibirité)
>
> Não me **sinto** [processo mental de Percepção] preparada para ensinar português. O conteúdo passado no curso não é o suficiente, faltou mais gramática (Concluinte J, Ibirité).
>
> Não, **vejo** [processo mental de Percepção] muitas aulas, principalmente as de gramática, infelizmente muitas matérias passadas de maneiras rasas farão muita falta futuramente para serem aplicada em sala de aula (Concluinte K, Ibirité).

No relato acima, o Concluinte C avalia por Apreciação de composição o curso de Letras, mencionando que *houve uma lacuna quanto ao ensino da gramática normativa.* Ainda neste excerto, o licenciando conclui seu depoimento através de julgamento ao mencionar que a *lacuna quanto ao ensino da gramática normativa comprometeu a formação.* Também há avaliação por Apreciação de composição do curso na resposta do Concluinte D ao se referir que durante a graduação de *alguma forma faltou gramática.*

Em relação à resposta do Concluinte J, como também expresso no discurso do Concluinte L de Ibirité, é perceptível a avaliação de Afeto de insegurança ao se expressar que *não me sinto preparada para ensinar português.*

Os dados evidenciados nos excertos acima me levam a questionar duas questões acerca da formação destes licenciandos: a) O projeto político pedagógico do curso de Letras organiza sua grade curricular de forma a contemplar e discutir aspectos relativos ao uso reflexivo da Gramática Normativa? b) Outro ponto muito importante é sobre a representação que estes licenciandos, ao concluirem uma graduação de licenciatura em Letras, possuem sobre a língua e seu ensino. Sobre este segundo ponto, relembro uma argumentação de Tardif (2003) que

menciona que algumas representações sociais são tão estáveis que nem mesmo determinadas experiências vivenciadas durante o período de formação conseguem modificá-las. Sobre esta passagem de Tardif fico indagando se realmente faltou na graduação de Letras conteúdos dedicados ao estudo da Gramática Normativa, ou se há ainda para estes discentes uma representação de língua e seu ensino voltada para a aprendizagem da estrutura, que nem mesmo as discussões feitas no decorrer do curso foram suficientes para alterá-las.

Acredito que estes dois pontos são essenciais para se pensar uma formação reflexiva do professor de língua portuguesa no cenário atual, conforme relata o Concluinte H, de Divinópolis, ao mencionar em seu discurso, através de processo mental Perceptivo "*sentir*", graduado do elemento lexical "*muito*" que *"Sim. Me* ***sinto muito*** *preparado porque ensinar vai muito além de dominar gramáticas e saber tudo. O curso me permitiu enxergar o lugar de cada coisa e a valorizar o ser humano".*

Outro excerto que evidencia que, além de ensino de gramática, o professor de língua deve e pode atuar em uma prática mais reflexiva dos usos da língua, está também presente no discurso do concluinte J, de Divinópolis. Este discente utiliza-se de processo mental de cognição "*pensar*" para evidenciar o que ele acredita ser o ensino de língua, relatando que "*Sim,* ***penso*** *estar apto a ensinar a nossa língua, tanto no aspecto estrutural da linguagem, quando ao ensino reflexivo*".

Esta diretriz por um ensino de língua mais reflexivo também emerge no discurso do Concluinte E, de Ibirité. Este discente constrói seu discurso através de Processos Mentais Cognitivos "*acreditar*" e por processo mental de Percepção "*sentir*" para expor seu pensamento e percepção sobre sua trajetória durante o curso de Letras. No excerto abaixo é evidente que a representação de língua e de seu ensino que ele possui pauta-se em práticas reflexivas e de uso efetivo da língua. Segundo este aluno ele acredita:

> **Acredito [**processo mental de cognição] que sairei do curso com uma bagagem de conhecimentos essenciais, pois **acredito** [processo mental de cognição] que ensinar língua perpassa por um ensino mais real da língua e menos técnico. **Sinto** [processo mental de Percepção] de verdade que estou apto a desenvolver um ensino de língua significativo em sala de aula.

Ao findar desta seção é preciso elencar alguns pontos importantes em relação à formação do professor de língua, pois ainda que existam relatos como dos concluintes H, J e E que

evidenciam uma representação de língua voltada para um ensino mais reflexivo, percebi que a maioria dos discentes não se sentem preparados para exercerem a profissão docente, seja por acreditarem que faltaram conteúdos, e neste caso, atribuem à falta de conteúdo à Gramática Normativa; seja por perceberem que faltaram mais atividades práticas, principalmente em relação aos estágios supervisionados.

Após realizada a análise dos excertos dessa seção percebo que as questões apresentam similaridades entre os concluintes de Ibirité e de Divinópolis, a saber:

a) o processo predominante na construção das orações é o processo mental (Perceptivo, Desiderativo e Cognitivo) usado para expressar desejo por uma formação que alie a teoria e a prática, bem como, um anseio por mais disciplinas que envolvam o ensino de gramática normativa. Além disso, os dados revelam que os discentes acreditam que o curso não ofereceu conteúdos suficientes para proporcionar segurança para a atuação deles enquanto professores de língua portuguesa;

b) muitos relatos indicam a importância de se aliar à formação do licenciando a prática como um componente curricular essencial, voltada principalmente para a atuação na educação básica;

c) há indicação de uma representação de língua e seu ensino voltada para a aprendizagem técnica da língua, ou seja, baseada na estrutura.

No capítulo seguinte trago reflexões importantes acerca das representações discentes quanto à língua portuguesa e seu ensino. Para tanto, discuto, com base nos dados analisados na seção 5, como os projetos pedagógicos dos cursos de Letras de Ibirité e de Divinópolis contribuem para a formação docente de seus licenciandos, bem como apresento as categorias levantadas a partir do discurso dos licenciandos, a saber: a) a língua como objeto de afeto; b) a língua como objeto complexo; c) ensinar língua é ensinar Gramática Normativa; d) ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica; e) professor como eixo central no ensino de língua.

CAPÍTULO 6 – SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DISCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE LÍNGUA E SEU ENSINO.

> Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situação real (POSSENTI, 1996, p. 54).

No capítulo anterior foram apresentadas análises linguísticas, a partir das respostas dadas por ingressantes e concluintes, em relação às diversas questões envolvendo a língua portuguesa e seu ensino. A partir dessas análises, foi possível mapear as representações presentes nos discursos desses licenciandos em relação à língua e seu ensino. Para tanto, o presente capítulo tem a intenção de tecer uma reflexão acerca dos dados apresentados e discutidos ao longo do capítulo 5.[35]

Para construir esta reflexão, selecionei e também quantifiquei, a partir do que os licenciandos expressaram linguisticamente em seus excertos, categorias sobre o conceito de língua e seu ensino. Para mapear essas categorizações, embasei-me em alguns documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Letras (DCNs) e os Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados (Divinópolis e Ibirité). Além disso, autores como Silva (2016), Travaglia (2007), Bagno (2009), Soares (2018), Tardiff (2003), Silva (2021) também contribuíram para a discussão.

As categorias levantadas a partir do discurso dos licenciandos foram: a) a língua como objeto de afeto; b) a língua como objeto complexo; c) ensinar língua é ensinar Gramática Normativa; d) ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica; e) professor como eixo central no ensino de língua.

[35] Ver capítulo 5 - Representações da língua materna e do seu ensino: uma análise do discurso dos licenciandos do curso de Letras da UEMG.

6.1 – Representações sociais do conceito de língua e seu ensino: o que dizem ingressantes e concluintes de cursos de Letras da UEMG.

a) A língua como objeto de afeto

Já dizia Vermes (1989, p.16) que língua materna é aquela que "autoriza o locutor a falar como mestre", ou seja, aquele que se apropria de algo como familiar. Sobre a ideia de se falar como mestre, Casanova (1982) definiu língua materna como aquela que não se adquire ou aprende, mas, conforme destaca Ghiraldelo (2002, p. 63) "se é banhado nela; aquela que afeta o corpo, habita o indivíduo e faz dele um ser falante, de tal forma que ele desliza, tropeça, ocorrendo os esquecimentos, os atos falhos, os trocadilhos", e é justamente esse movimento de fluidez da língua materna que imprime a ela um caráter afetivo. Nesta dimensão de afeto e constituição do sujeito social, "a língua materna passa a fazer parte do enunciador como a própria voz faz parte de seu corpo" (GHIRALDELO, 2002, p. 180).

Na direção da afetividade e memória, Révuz (1988) discute língua materna como aquela que é construída desde a infância, envolvendo a dimensão dos afetos que inundam a língua e o mundo, por ser apresentada ao sujeito pela família. Essa autora, ao conceituar língua materna no campo das emoções, menciona também o quanto ela se faz importante para a constituição do ser humano no mundo, e por isso língua materna traz e preserva memória e afeto.

Bagno (2009) também conceitua língua materna no campo do afeto quando menciona que

> ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno (BAGNO, 2009, p. 113).

A representação de língua como objeto de afeto aparece nos relatos dos licenciandos em uma das questões elaboradas para compor o instrumento de coleta de dados desta pesquisa. A questão remeteu aos motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram os licenciandos a escolherem o curso de licenciatura em Letras. Ao proceder à análise dos relatos, destarte os fatores como o desejo de se tornar professor e a influência da família na escolha do curso, um dado recorrente que emergiu nos excertos, tanto dos ingressantes como dos concluintes, foi a relação de afetividade com a língua portuguesa. Das 43 respostas dadas pelos ingressantes, 21

evidenciaram que a escolha pelo curso de Letras estava relacionada a um sentimento de afeto positivo pela língua. De modo semelhante, de um universo de 35 concluintes do curso, 10 licenciandos também expressaram em seus relatos um sentimento de afeição pela língua.

Para ilustrar o que foi mencionado acima, apresento a seguir um quadro, contendo recortes das respostas dos discentes de Ibirité e Divinópolis, em relação à escolha do curso de licenciatura em Letras, demonstrando a relação de afeto pela língua.

QUADRO Nº 01 – Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre a escolha do curso de Letras.

QUESTÃO 01 - Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?	
Ingressantes	**Concluintes**
...escolhi o curso pela paixão pelas palavras, e a literatura (Ingressante A, Divinópolis).	Por gostar muito da língua, de escrever, ler (Concluinte B, Divinópolis).
...foi o gosto pela literatura e usos da língua (Ingressante B, Divinópolis)	Por amar a língua (Concluinte C, Divinópolis).
...um amor pela língua portuguesa (Ingressante C, Divinópolis).	Sempre gostei de estudar a língua (Concluinte D, Divinópolis)
Pensei em cursar Letras pelo ao amor pela escrita, leitura e literatura (Ingressante D, Divinópolis).	Por gostar de português (Concluinte E, Divinópolis).
...escolhi o curso de Letras porque amo demais as palavras e as letras (Ingressante E, Divinópolis).	Sempre fui encantado pela língua e pela literatura (Concluinte I, Divinópolis).
Pelo amor ao idioma (Ingressante K, Divinópolis)	Por gostar muito de estudar línguas, gramática e literatura (Concluinte C, Ibirité).
...a paixão pelo meu idioma (Ingressante M, Divinópolis)	Sempre fui apaixonada por língua e literatura (Concluinte G, Ibirité)
Sempre gostei muito de português e literatura (Ingressante N, Divinópolis).	Meu gosto pela língua (Concluinte J, Ibirité).
O motivo que me levou a escolher o curso, foi totalmente passional, tenho familiaridade com a leitura e escrita (Ingressante R, Divinópolis).	Meu interesse e amor pela língua (Concluinte N, Ibirité)
Escolhi Letras porque sempre tive paixão pela gramática e suas complexidades (Ingressante A, Ibirité).	Pela minha paixão pela língua (Concluinte O, Ibirité)
Eu escolhi letras, porque sempre amei a língua e as aulas que eu tinha no cursinho (Ingressante B, Ibirité).	
Gostava muito da língua e de ler na adolescência (Ingressante C, Ibirité).	
Sempre amei a língua, os livros e a literatura (Ingressante D, Ibirité).	
Sempre senti muito amor pela minha língua e pela literatura (Ingressante E, Ibirité).	
...foi o gosto pela língua portuguesa (Ingressante F, Ibirité)	
Gostar da minha língua (Ingressante J, Ibirité)	
Eu escolhi o curso de Letras porque sempre me identifiquei muito com a língua portuguesa (Ingressante L, Ibirité).	
Por gostar muito da minha língua (Ingressante M, Ibirité)...	

Fonte: Elaborado pela autora

Nos trechos acima, os licenciandos usam Processos Mentais de Afeição para construir seus relatos e indicar seus sentimentos de afeto positivo em relação à língua e, portanto, justificar a escolha pelo curso de Letras, o que aponta indícios de que a relação de afeto para com a língua pode, em certa medida, ter influenciado a escolha profissional desses discentes.

Ao cruzar os dados da questão nº 01[36] com os relatos produzidos na questão nº 04, que buscou indagar o que os licenciandos entendiam por língua materna, fica evidente que a relação familiar que os licenciandos atribuem à língua materna, bem como o sentimento de afeto por ela, pode ter influenciado a escolha da profissão.

Os dados analisados na questão nº 04 revelam que os estudantes consideram a língua materna como sendo aquela que se adquire desde a infância, usada no ambiente familiar e que acompanha o sujeito desde o nascimento, sendo então aprimorada a partir do contato com outras instituições sociais, inclusive a escola. Além disso, consideram também como língua materna aquela que possui uma diversidade linguística em seu uso, dependendo do contexto e da situação.

Construídos por Processos Mentais Cognitivos, bem como, partir de Processos Relacionais atributivos e identificativos (ver exemplos no Quadro nº02), os excertos dos discentes revelam uma visão de língua como a) sendo aquela que se adquire desde a infância e usada no ambiente familiar; b) aquela que se carrega desde o nascimento e que vai sendo aprimorada a partir do contato com outras instituições sociais, inclusive a escola; e também como c) aquela que possui uma diversidade linguística em seu uso, dependendo do contexto e da situação.

A percepção desses licenciandos em relação à língua materna é feita a partir de três perspectivas, a saber: *língua oficial* (ou *padrão* ou *de Estado), língua materna* e *língua nacional.*

Segundo Ghiraldelo (2002),

> A *língua oficial* é a língua estabelecida pelo governo de um Estado-nação, a língua que deve predominar, ao menos nas comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional. É uma suposta língua definida pelas gramáticas normativas, que teria o léxico estabelecido pelos dicionários. A *língua materna* é a língua que faz com que um indivíduo, enquanto ser biológico, tome-se um sujeito de linguagem, ou seja, que o introduz no mundo

[36] A questão nº 01 do questionário era: Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?

> simbólico. A *língua nacional* guarda arranjos fonético-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos das línguas maternas dos falantes de determinada sociedade e arranjos da língua oficial. É a língua que possibilita a comunicação entre os falantes, sejam eles escolarizados ou não (GHIRALDELO, 2002, p. 51)

Para ilustrar o que foi mencionado acima, apresento a seguir um quadro contendo recortes das respostas dos discentes de Ibirité e Divinópolis em relação ao conceito de língua materna.

QUADRO Nº 02 – Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de língua materna.

QUESTÃO 04 - Como estudante de Letras, o que você entende por Língua Materna, no nosso caso o português?	
Ingressantes	**Concluintes**
É a língua nativa, a primeira que aprendemos (Ingressante A, Ibirité). Língua materna é a língua ao qual o falante está rodeado em grande parte da sua infância, tendo grande contato e um bom domínio lexical (Ingressante B, Ibirité). Língua materna é aquela que o falante já nasce com ela (Ingressante C, Ibirité). Língua materna é a língua que aprendemos desde a infância, a que aprendemos primeiro (Ingressante F, Ibirité). Língua Materna é a primeira língua que aprendemos, correspondente ao grupo étnico que pertencemos ou o qual convivemos (Ingressante H, Divinópolis). É a língua onde uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo com que o indivíduo se identifica culturalmente (Ingressante J, Divinópolis). É a língua que desenvolvemos desde o nascimento, que temos nosso primeiro contato e que os nossos pais nos ensinam (Ingressante K, Divinópolis). A língua que tivemos contato ao nascer (Ingressante T, Divinópolis). Entendo por língua materna a língua com que temos o primeiro contato e entendimento, antes da escola. A língua com que somos educados, conviventes e ouvintes desde que nascemos (Ingressante V, Divinópolis). Eu entendo que a língua materna é a primeira língua que nós aprendemos antes do ambiente escolar (Ingressante X, Divinópolis). Penso que a língua materna é a língua nata, na qual a criança tem seu primeiro contato, e fala com facilidade, pois cresceu em seu meio (Ingressante O, Ibirité).	Língua Materna é o primeiro conjunto de signos arbitrários adquirido pela pessoa (Concluinte A, Divinópolis). Língua Materna é a "língua falada pela mãe", pela família, normalmente a língua falada no país em que a pessoa nasceu (Concluinte C, Divinópolis). A língua materna é a língua que aprendemos e utilizamos desde as primeiras palavras (Concluinte B, Ibirité). É a nossa primeira língua, vinda através da aquisição, para que haja comunicação com as pessoas que estão no nosso meio (Concluinte C, Ibirité). Entendo que língua materna é a primeira língua que o indivíduo adquire, ainda criança (Concluinte D, Ibirité). Língua Materna é sua língua de origem, é a que você aprende no meio em que cresce, mesmo que o idioma seja o português, cada grupo social tem suas especificidades (Concluinte J, Ibirité).

Fonte: Elaborado pela autora

Ao mesclarem as três perspectivas de conceito de língua (materna, nacional e oficial) os discentes revelam, além da representação de língua enquanto algo afetuoso e maternal, uma representação de língua envolvendo toda sua complexidade, a saber: as variações linguísticas de contextos de uso e, também, como conjunto de regras e normas, o que revela que eles concebem a língua como um objeto complexo.

b) A língua enquanto um objeto complexo

A questão nº 01 do instrumento de pesquisa utilizado nesta tese, ao instigar os discentes a escreverem sobre o que eles acreditavam ser língua materna, além de revelar, através dos relatos, a língua enquanto um objeto de afeto, possibilitou também a identificação da língua enquanto um objeto complexo.

Para contextualizar minha afirmação, esboço no quadro abaixo, alguns exemplos em que ingressantes e concluintes mostram conhecer sobre variação linguística, contexto de uso, desenvolvimento de habilidades linguísticas e, também, a necessidade de se oferecer conteúdos voltados para o estudo da estrutura da língua.

QUADRO Nº 03 – Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de língua materna e variação linguística.

QUESTÃO 01 - Como estudante de Letras, o que você entende por Língua Materna, no nosso caso o português?	
Ingressantes	**Concluintes**
Como estudante de letras eu entendo a língua a língua materna como um conjunto de signos comuns, que apesar de serem universais apresentam particularidades, ou seja, variações. Tanto regional, como em contextos sociais por exemplo dentro da própria língua, o que o torna viva e dinâmica (Ingressante Q, Divinópolis). É a língua a qual aprendemos a falar desde pequena. Essa língua varia em dialetos de acordo com a região e pode apresentar mudanças ou até inovações com o passar do tempo (Ingressante N, Ibirité). É língua falada por todos os brasileiros seja ela com sotaques/gírias regionais ou não (Ingressante G, Divinópolis). Entendo que a língua portuguesa é composta por vários usos e situações, com situações tanto no uso oral, como escrito (Ingressante B, Divinópolis).	É [processo relacional intensivo] o primeiro idioma aprendido pelo falante, língua a qual ele teve contato nos primeiros meses/anos de vida. Língua que abarca todas as variações de uso (Concluinte B, Divinópolis). Acredito que língua materna é a primeira língua de comunicação de um indivíduo, é a língua nativa e todas as suas variedades linguísticas (Concluinte F, Divinópolis). Penso que língua materna seja a língua que falamos e as variedades linguísticas presentes nela (Concluinte H, Divinópolis) Língua Materna é sua língua de origem, é a que você aprende no meio em que cresce, cada grupo social tem suas especificidades (Concluinte J, Ibirité).

Fonte: Elaborado pela autora

Os exemplos acima, construídos por Processos Mentais Cognitivos, bem como partir de Processos Relacionais atributivos e identificativos, confirmam a representação de língua como

objeto complexo, pois mostra que estes discentes estão conectados com os pressupostos sociolinguísticos, além de demostrar uma concepção que considere a língua que os alunos trazem para a escola, ou seja, a língua materna, aquela adquirida no seio familiar. Os excertos mostrados no quadro trazem evidências de que estes licenciandos corroboram com uma visão de ensino de língua que inclui a língua materna, o que pode indicar que a prática pedagógica a ser desenvolvida por esses discentes considerará a história e memória do sujeito aprendente.

De forma semelhante, a questão nº 03, que estimulou aos alunos a escreverem sobre o que eles pensam o que seja ensinar língua portuguesa no ensino fundamental e também no ensino médio, revelou, através das evidências linguísticas, dados que demostram conhecimento, por parte dos discentes, de que o ensino de língua ultrapassa o ensino de gramática, envolvendo questões ligadas as suas variações e seus contextos de uso.

QUADRO Nº 04 – Trechos de ingressantes e concluintes (Divinópolis e Ibirité) sobre o conceito de Língua Materna e seus contextos de uso.

QUESTÃO 03 - O que você pensa que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?	
Mostrar aos nossos alunos que não existe o certo ou errado na língua, cada região tem sua peculiaridade. É preciso acabar com o preconceito linguístico existente, mas, sempre os conscientizando da importância da escrita normativa adequada (Ingressante C, Ibirité). No ensino fundamental ensinar português colocar a criança em contato com diversos tipos de textos e formas de usar a língua. Mostrar que a língua portuguesa é rica, diversa e complexa, mas sem criar a ilusão de que existe somente um jeito certo e de que é difícil aprender (Ingressante L, Ibirité). Ensiná-los a língua e suas variações, tanto orais como escrita, orientando-os da importância de se aprender língua portuguesa (Ingressante N, Ibirité).	É mostrar aos alunos todas as áreas da língua e todas as suas possibilidades com o objetivo de quebrar o tabu de que o português não é fácil e não é para eles (Concluinte A, Divinópolis). Penso que seja explicar aos discentes o quão importante é a língua. Explicar que, independentemente da sua fala, do modo que você aprendeu e age com a língua, você tem todo o direito de conhecer e aprender a língua padrão, e que ele é necessário para o seu futuro, mesmo ás vezes, o discente achando que não (Concluinte B, Divinópolis) Seja mostrar ao aluno que a língua é mutável e que pode ser estudada por diversos aspectos (Concluinte E, Ibirité). Eu penso que vai muito além da gramática, que é o que estamos acostumados a ver normalmente nas aulas. É fazer o aluno enxergar as formas que a nossa linguagem tem, a história dela, o motivo de falarmos diferentes em outros lugares mesmo estando no mesmo país (Concluinte K, Ibirité). Ensinar língua, acredito, que seja desenvolver no aluno a capacidade de usar a língua e suas variantes, tanto na modalidade escrita, como oral, por meio de variados gêneros, para que então ele possa exercer sua cidadania e buscar por seus direitos (Concluinte G, Divinópolis).

Fonte: Elaborado pela autora

Ingressantes, apesar de revelarem nos dados apresentados na questão nº 02[37] que tiveram um ensino de língua voltado para a aprendizagem da estrutura da língua, evidência que me levou a perceber que ainda na educação básica se pratica um ensino que desconsidera, em certa medida, os usos e funções da língua, mostraram em seus relatos conhecimento sobre a complexidade da língua.

Da mesma forma, concluintes, também na questão nº 02[38], apesar de mostrarem em seus discursos um desejo por mais disciplinas que envolvam conteúdos de gramática durante a graduação, deixam transparecer, em seus relatos, pistas linguísticas que evidenciaram que conhecem a complexidade em torno da língua e seu ensino.

Os excertos desses licenciandos revelaram a língua como objeto complexo, o que de certa forma, poderá influenciar nas práticas docentes que serão desenvolvidas por esses discentes no ofício docente.

Ainda que haja relatos, nos discursos dos licenciandos, ingressantes e concluintes, sobre as diversas perspectivas de língua e seu ensino, ainda há representação de ensino de língua enquanto ensino de gramática, representação que será discutida na seção posterior.

c) Ensinar língua é ensinar Gramática Normativa

O ensino de língua portuguesa apresentou, ao longo das últimas décadas, várias transformações que, de certa forma, impactaram, e ainda impactam, na elaboração de políticas públicas materializadas nos documentos oficiais, bem como na formação docente.

De uma concepção de ensino de língua como expressão do pensamento e que valorizava o estudo estritamente da estrutura linguística, passando, a partir da segunda metade do século XX, pela valorização da língua como um instrumento de comunicação, ou seja, um veículo de transmissão da mensagem, o ensino de língua, na atualidade, prima por um estudo da língua em situações reais, enfocando principalmente os usos sociais da leitura e da escrita[39].

[37] A questão nº 02 instigou aos alunos escreverem sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto no Ensino Fundamental e Médio.
[38] A questão nº 02 dos concluintes foi: Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciando do curso de Letras. Tente abordar as seguintes questões:
[39] No capítulo 1 apresento, de forma mais ampliada, a interrelação entre as concepções de linguagem e o ensino

Soares (2004) afirma que a ampliação do acesso da população à escola, a partir de 1950, fez com que não só a instituição, mas também as disciplinas escolares se reformulassem. Já nos anos de 1970 a língua e seu ensino, por influências das teorias da comunicação[40], passou a ser abordada como instrumento de comunicação. Segundo Soares (1996), nesse momento, instaurou-se o que a autora denomina de crise no ensino de língua. O ensino da gramática foi minimizado e, em contrapartida, as novas tendências linguísticas ainda não haviam sido incorporadas.

A imersão de novas tendências de ensino da língua, a partir dos anos 80, impulsionadas pela chegada da teoria construtivista em nosso país, provocam uma mudança de paradigmas em relação à forma como a língua é abordada nas escolas[41]. Propostas de trabalho com a língua envolvendo aspectos relativos ao campo do letramento provocam um novo olhar e exige dos docentes em atuação uma postura diferente diante das novas proposições. Na perspectiva do letramento, ensinar língua portuguesa não mais se resumia a ensinar regras gramaticais, era preciso focar no uso real da língua.

Se por um lado o ensino de língua se beneficia com a chegada de novas abordagens de práticas pedagógicas, por outro, conforme menciona Soares (2016) instaura-se, conforme já mencionado acima, uma certa crise no ensino de língua portuguesa. Nesse momento, apesar da intenção em se tomar o texto como objeto de estudo, o que se observou na prática de sala de aula era que o foco não tomava o texto como produtor de sentido, mas sim, para análises de aspectos gramaticais e textuais (ROJO, 2009).

Discutir as concepções de língua e de seu ensino que perpassaram, e ainda perpassam, o ensino de língua em nosso país pode contribuir de forma significativa para entender a representação que licenciandos de cursos de Letras possuem sobre o que seja língua e o trabalho pedagógico de língua portuguesa em sala de aula. Influenciados e atravessados por diversas concepções

da língua portuguesa.

[40] De acordo com Soares (2004, p. 168-169), o foco era desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos, verbais e não verbais. Não se tratava mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolver o uso da língua.

[41] Nos anos 80, a Linguística aplicada ao ensino do Português chega às escolas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Consequência da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir da década de 60 (MATÊNCIO, 2001, p. 65). Com a divulgação, nesta década, desse conjunto de teorias linguísticas, sobretudo da linguística textual, passa-se a privilegiar o texto como objeto de estudo.

sobre o que seja ensinar língua, professores em atuação, professores formadores, bem como, licenciandos dos cursos de Letras, de certa forma, carregam em si uma forma de ser professor a partir das tendências teóricas difundidas ao longo dos anos.

Assim como destaca Magda Soares, ao mencionar que o ensino de língua, com a chegada das novas tendências linguísticas em 1980 encontrava-se em crise, acredito que a crise no ensino de língua em nosso país, na atualidade, ainda permanece. Faço essa afirmação a partir dos dados apresentados e analisados no capítulo 5 desta tese. Especialmente na questão nº 02[42] do instrumento de coleta de dados desta pesquisa, ingressantes e concluintes, ao serem indagados sobre a trajetória de ensino de língua, tanto na educação básica como no ensino superior, externam em seus discursos uma oscilação de ideias sobre o que é o ensino de língua, e apresentam como foco a Gramática Normativa.

Ingressantes, de forma indireta, expuseram o que acontece em relação ao ensino de língua na educação básica. Quando digo de forma indireta, é porque o objetivo desta tese não era o de averiguar sobre o ensino de língua praticado na educação básica, no entanto, ao serem indagados sobre a trajetória de ensino de língua que vivenciaram nesta fase escolar, os dados indicam que ainda há uma metodologia de ensino que preza mais pela estrutura da língua, ou seja, os discursos dos licenciandos ingressantes mostram uma maior concentração de atividades de ensino de língua voltados para o estudo das normas da Gramática Normativa.

Dos 43 ingressantes respondentes, 32 responderam que estudar língua portuguesa na educação básica estava relacionado a uma abordagem tecnicista e metódica do ensino. Para externarem a trajetória de aprendizagem de língua, os ingressantes se valem de processos de ancoragem (MOSCOVICI, 2003) para expressarem o quão técnico foi a experiência que tiveram. Para tanto, associaram o ensino de língua a algo *robotizado,* o que me leva a entender que para esses discentes o ensino era mecânico e muito programado, no sentido de repetitivo. Nos excertos aparece também a expressão *engessado,* o que pode indicar um ensino pouco dinâmico, uma vez que engessar remete à ideia de estático, sem movimento. Outra expressão que também

[42] **QUESTÃO Nº 02 dos ingressantes:** Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto você foi estudante no Ensino Fundamental e Médio. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?
QUESTÃO Nº 02 dos concluintes: Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciando do curso de Letras. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?

emergiu nos excertos foi *copiar e colar,* possibilitando o entendimento de pouca reflexão. A partir desses processos de ancoragem, os discentes mostraram em seus discursos que o ensino de língua vivenciado por eles foi *cansativo, maçante e chato,* evidenciando o processo de objetivação. Para confirmar esta percepção me baseei nas relações taxonômicas de sinônimos que apareceram, recorrentemente, nos discursos e que reforçaram a ideia de um "*método de aula robótico*", "*aulas tradicionais e robotizadas*", "*pouco críticas, enfadonhas*", "*maçantes e repetitivas*", "*muito cansativas".*

Os relatos dos discentes ingressantes, por meio do Sistema de Avaliatividade, apresentaram apreciações negativas das aulas que tiveram na educação básica, indicando que o ensino de língua portuguesa, na educação básica, deteve-se à estrutura da língua, priorizando o estudo da Gramática Normativa.

Para ilustrar o que foi mencionado acima, apresento a seguir um quadro contendo recortes dos discursos dos ingressantes de Ibirité e Divinópolis em relação à trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

QUADRO Nº 05 - Recortes dos discursos dos ingressantes de Ibirité e Divinópolis em relação à trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica

QUESTÃO 02 - Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto você foi estudante no Ensino Fundamental e Médio. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?	
INGRESSANTES 23 de Divinópolis 20 de Ibirité	**Trechos das respostas dos licenciandos**
Divinópolis – 17 (73%) Ibirité – 15 (75%)	**DIVINÓPOLIS INGRESSANTES** 1. Sempre foram aulas maçantes e muita gramática (Ingressante A). 2. Aulas voltadas para a gramática (Ingressante E). 3. Aula robótico e decoreba, somente gramática (Ingressante F). 4. As aulas eram uma espécie de "copiar e colar" (Ingressante G). 5. Poucas produções de textos e estudávamos muito gramática (Ingressante H). 6. Aulas voltadas para a gramática. Pouca produção textual (Ingressante I). 7. As aulas eram muito cansativas e somente gramática (Ingressante K). 8. Os professores se prendiam demais a regras de gramática (Ingressante N). 9. Professoras eram muito tradicionalistas e abordavam somente a gramática. As aulas eram um tédio (Ingressante O). 10. Professores se prendiam muito em regras (Ingressante P). 11. As aulas tinham um método muito robotizado e muita gramática (Ingressante Q). 12. O estudo de língua portuguesa se resumia a decorar conceitos e gramática normativa (Ingressante R). 13. As aulas eram todas classificações gramaticais e muito complicadas (Ingressante T). 14. A forma como o conhecimento era transmitido nas aulas era muito tradicional, robotizadas, pouco críticas (Ingressante U). 15. A prática de ensino dos professores era focada na gramática normativa sem espaço para questionamentos (Ingressante V). 16. Sempre baseadas em regras (Ingressante W). 17. Me recordo de ensino metódico, com muitas regras e ensino pouco prazeroso (Ingressante X). **IBIRITÉ INGRESSANTES** 1. As aulas eram baseadas nas regras da gramatica normativa (Ingressante A). 2. As aulas de português eram sempre muito técnicas e robotizadas (Ingressante C). 3. Era somente ver a gramática, aulas muito maçantes (Ingressante D). 4. As aulas eram muito cansativas e somente gramática (Ingressante E). 5. Minha trajetória de aprendizagem foi uma grade extremamente gramatical e a metodologia engessada (Ingressante G, Ibirité). 6. Percebo que era um ensino engessado, cheio de regras, e doutrinas e muito focado na gramática (Ingressante O). 7. Durante todo meu percurso escolar a gramática normativa foi prioridade, as aulas eram cansativas, pois meus professores não procuravam tornar as aulas mais dinâmicas e práticas (Ingressante H). 8. As minhas aulas de português foram bem padronizadas, pois os professores focavam em regras gramaticais (Ingressante I). 9. O ensino de gramática me desgastava muito e não consegui aprender. As aulas, me lembro, eram engessadas, chatas e cansativas metodologia engessada (Ingressante J). 10. As aulas de português eram sempre muito técnicas (Ingressante K). 11. Eu não gostava muito das aulas de português, era muita técnica (Ingressante L). 12. Aulas de gramática e não havia produção de texto e nem leitura (Ingressante N). 13. Aprendi muita gramática, mas era um tédio (Ingressante O). 14. Os professores davam somente regras, mas não sei aplica-las (Ingressante P). 15. Lembro de ter gramática e pouco texto (Ingressante Q).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente do que se delineia nos documentos oficiais (PCNs, BNCC e DCNs) os dados mostram que o ensino realizado na educação básica ainda foca especialmente a estrutura da língua, ou seja, atividades que primam pela normatividade. Sobre esta constatação, eu enquanto professora e pesquisadora, de forma alguma, estou menosprezando o ensino da norma padrão, tão pouco, o ensino da estrutura e organização da língua, nem mesmo o trabalho realizado pelo docente em sala de aula. A contribuição desta pesquisa, ao evidenciar esses dados, é questionar como a estrutura da língua tem sido trabalhada na educação básica, pois conforme destaca Possenti (1996) a gramática normativa tem sua razão de ser e não se pode ignorá-la em nome de uma nova teoria linguística, é preciso haver um equilíbrio seguido de fundamentação teórica. A importância de se aliar teoria e prática no ensino de língua já era algo dito por Possenti desde 2006, em que o autor destaca que o problema muitas vezes está na forma como a instituição cria condições para ensinar a língua. Para este autor, o conhecimento real da língua se faz por meio da prática da escrita e da leitura, e não somente através das regras gramaticais. Alinhados com essa prerrogativa, já apontava os PCNs ao mencionar:

> Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem (BRASIL, 1998, p. 28).

Além de discutir, a partir do discurso apresentado pelos ingressantes em relação ao ensino de língua que vivenciaram na educação básica, considero importante indagar o que ainda sustenta um ensino voltado para a estrutura da língua, mesmo após a publicação de documentos oficiais, a partir da década de 90, como os PCNs, as Diretrizes Nacionais, bem como mais recentemente a BNCC, que delineiam uma prática de ensino voltada para a ampliação, por parte do aluno, do "domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 32).

Dentro desta mesma linha de pensamento é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Letras indicam que é preciso "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 e das relações com o outro" (BRASIL, 2001, p. 30).

Uma questão interessante e que vale a pena destacar é que, ao mesmo tempo em que os ingressantes mostram em seus discursos uma avaliação de cunho negativo em relação ao excesso de ensino de normas gramaticais na educação básica, concluintes anseiam por mais estudos que se detenham à estrutura da língua. A seguir apresento recortes dos discursos dos concluintes com objetivo de mostrar e discutir a representação que estes licenciandos trazem sobre o ensino de língua vivenciado na licenciatura em Letras.

Dentre os 35 questionários respondidos pelos concluintes de Ibirité e Divinópolis, 21 excertos (60% dos respondentes) revelaram a representação de ensino de língua voltada para o ensino de Gramática Normativa, ao indicarem, em suas respostas, que sentem falta de mais conteúdos voltados para o ensino de normas na graduação em Letras.

QUADRO Nº 06 - Recortes dos discursos dos concluinte de Ibirité e Divinópolis em relação à trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

QUESTÃO 02 - Faça um breve relato sobre sua trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciando(a) do curso de Letras. Tente abordar as seguintes questões: Comente as aulas? Como você descreveria a prática de ensino dos seus professores?	
Concluintes 20 respondentes de Divinópolis 15 respondentes de Ibirité	**Exemplos**
Divinópolis – 12 (60%) Ibirité – 09 (60%)	**DIVINÓPOLIS CONCLUINTES** 1. Desde de o começo pensava que o curso de Letras seria voltado totalmente voltado para o aprendizado da gramática, estruturalmente dizendo, porém, foi totalmente ao contrário. 2. Queria ter visto mais a normatividade e estruturalismo da nossa língua materna (Concluinte B). 3. Penso que faltou bastante base de gramática normativa (Concluinte D). 4. Pouco conteúdo de gramática e poucos autores apresentados durante os 5 primeiros períodos (Concluinte E). 5. As normas da gramática ficaram a desejar (Concluinte H). 6. Acho que faltou bastante base de gramática normativa (Concluinte I) 7. Gostaria de saber mais sobre normas (Concluinte J). 8. Esperava mais Gramática Normativa no curso (Concluinte L). 9. Precisa investir mais nas regras da Gramática (Concluinte M). 10. Penso que mais conteúdos de gramáticas seria bom (Concluinte N). 11. O ensino de gramática poderia ser mais abordado (Concluinte P). 12. Menos reflexão da língua e mais estrutura (Concluinte Q). **IBIRITÉ CONCLUINTES** 1. Percebo que temos um longo caminho a evoluir no que diz respeito as aulas e a prática de ensino do curso de Letras. As aulas carecem de mais Gramática Normativa (Concluinte A). 2. O contato com a gramática é menor do que eu imaginava (Concluinte B). 3. Muito aquém do desejado, péssimas didáticas e praticamente no curso de licenciatura não se tem o ensino de gramática/língua portuguesa, sendo um curso muito carregado de literaturas e disciplinas ligadas a metodologias de ensino e estágio (Concluinte F). 4. Eu imaginava que o contato com a gramática seria maior (Concluinte G). 5. Houve uma lacuna quanto ao ensino da gramática normativa (Concluinte H). 6. Vimos gramática, mas eu queria mais (Concluinte I). 7. Sinto que é preciso mais conteúdo de gramática (Concluinte M) 8. O conteúdo de gramática passado no curso não é o suficiente (Concluinte N) 9. Um pouco mais de disciplinas de gramática seria bom (Concluinte O).

Fonte: Elaborado pela autora

Nos excertos exemplificados no quadro acima ficou visível que os discentes construíram seus discursos a partir da avaliação do curso em termos de composição, ao expressarem que a graduação em Letras deveria oferecer mais conteúdos voltados para o ensino da Gramática Normativa. A partir dessa análise, percebo que as respostas apresentadas por esses discentes revelaram também, em termos de avaliação, um afeto pelas normas gramaticais, pois em seus discursos expressaram um desejo por saber mais sobre as normas, o que contribuiu para sistematização da representação da língua como afeto, conforme apresentei na seção 6.1 deste capítulo. Além disso, é perceptível nestes discursos que os licenciandos realizaram um julgamento de valor ao evidenciarem nos excertos que as normas da gramática foram insuficientes. Há também presença de Apreciação negativa em relação ao ensino que receberam na graduação, ao expressarem desejo por mais disciplinas de gramática normativa no curso.

Instigada pelos discursos dos concluintes, me detive a analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura em Letras de Divinópolis e Ibirité, com objetivo de verificar a estrutura curricular, bem como as ementas das disciplinas ofertadas, para dimensionar e refletir sobre o discurso dos discentes concluintes.

Uma visão geral dos currículos dos cursos de Ibirité e Divinópolis, criados em 2016, me permitiu averiguar que ambos PPCs estão em consonância com os documentos oficiais (PCNs, DCNs, BNCC) que regem o ensino de língua em nosso país. Os conteúdos curriculares estão organizados para atender a modalidade licenciatura, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 2/2015[43], que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, e consideram aspectos de integração entre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento visando à interdisciplinaridade.

A licenciatura em Letras da Unidade Ibirité oferece ao discente a oportunidade de aprofundar conhecimentos em língua e literaturas materna e inglesa e seus pressupostos metodológicos de ensino, por meio de um aprendizado teórico e prático permeado por diferentes vivências, que são proporcionadas pelas experiências com a pesquisa, a extensão e as realidades social e educacional nas quais esse discente está inserido.

Para tanto, e com o objetivo de formar profissionais conscientes da realidade local e nacional,

[43] Os PPCs foram escritos em 2016 quando a Resolução vigente era a de nº 02/2015.

providos de uma sólida base teórica, bem como de uma competência técnica e política, de forma a alcançar uma ação eficiente em sua área de atuação, o PPC de Ibirité (2016, p. 23) propõe uma estrutura curricular que seja capaz de:

> - formar educadores com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas;
>
> - oferecer condições teóricas, instrumentais e práticas para que os graduandos tenham domínio da língua portuguesa e da língua inglesa nas suas manifestações oral e escrita, bem como da metodologia e técnicas adequadas para seu ensino na escola básica;
>
> - contribuir para o desenvolvimento da capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa e da língua inglesa;
>
> - proporcionar contato com as diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem tanto na língua materna – português, quanto na língua estrangeira moderna, no caso, a língua inglesa;
>
> - desenvolver a competência para ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e inglesa e da literatura universal;
>
> - desenvolver a capacidade de refletir sobre os recursos semântico-formais da língua e sobre os recursos discursivos utilizados na construção dos gêneros textuais.

Buscando atingir os objetivos acima, a matriz curricular proposta no Projeto Pedagógico do curso de Letras de Ibirité segue o Parecer CNE/CP 02/2015, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e é composto por disciplinas que estão distribuídas nos seguintes núcleos (PPC Ibirité, 2016, p. 27):

> I- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
> II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa;
> III- Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (CNE/CP 02/2015, p. 29-30).

No Núcleo I encontram-se as disciplinas de formação geral e as metodologias de ensino. As disciplinas de formação geral visam prover uma formação de cunho humanístico, envolvendo diferentes campos do conhecimento, as dimensões culturais, sociais e políticas da educação. Já as metodologias de ensino envolvem os conhecimentos pedagógicos e metodológicos (PPC, Ibirité, 2016). O quadro abaixo especifica as disciplinas que compõem o Núcleo I, bem como, a carga horária e a modalidade de oferta:

QUADRO Nº 07: COMPONENTES DO NÚCLEO I – PPC Ibirité

Componentes do Núcleo I - Estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.	
Disciplinas	**Carga horária (h)**
Leitura e Produção Textual I	60
Psicologia e Educação	60
Iniciação Filosófica	30
Sociologia e educação	30
Metodologia do Ensino	30
Metodologia do Trabalho Científico	30
História da Educação	30
Libras	30
Políticas Públicas e Educação	60
História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira	30

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Letras de Ibirité (2016, p. 29)

O Núcleo II contempla as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas optativas, bem como as Práticas como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado (PPC, Ibirité, 2016).

QUADRO Nº 08: COMPONENTES DO NÚCLEO II – PPC Ibirité

Componentes do Núcleo II - Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa.	
Disciplinas e Componentes Curriculares	**C.H**
Leitura e Produção Textual I e II	120
Teoria da Literatura I e II	120
Fundamentos de Linguística	30
Estudos Filológicos	30
Sociolinguística	30
Morfossintaxe da Língua Portuguesa	60
Sintaxe da Língua Portuguesa	60
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	60
Estudos do texto e do discurso I e II	120
Estudos do Sentido: Semântica e Pragmática.	60
Literaturas de Língua Portuguesa I a V	300
Língua Inglesa I a VI	360
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60
Sintaxe da Língua inglesa	60
Expressão Oral da Língua Inglesa	60
Introdução às Literaturas de Língua Inglesa	60
A poesia de Expressão Inglesa	60
A prosa de Expressão Inglesa	60
O drama de Expressão Inglesa	60
Fundamentos do Trabalho de Conclusão de Curso	30
Elaboração de TCC	15
Disciplinas Optativas	120
Disciplinas Eletivas	30
Carga horária total (h) 1905	

FONTE: Projeto Pedagógico do curso de Letras de Ibirité (2016, p. 30).

O Núcleo III compreende os estudos integradores, abrangendo o Estágio Supervisionado, a Prática de Formação Docente e as Atividades Complementares Teórico-práticas de Aprofundamento, as quais requerem a participação do discente em atividades extracurriculares que envolvam, de forma ampla, o ensino, a pesquisa e a extensão (PPC, Ibirité, 2016).

QUADRO Nº 09: COMPONENTES DO NÚCLEO III – PPC Ibirité

Componentes do Núcleo III - os estudos integradores, abrangendo o Estágio Supervisionado, a Prática de Formação Docente e as Atividades Complementares Teórico-práticas de Aprofundamento	
Componentes Curriculares	**Carga horária (h)**
Prática como Componente Curricular: Formação Docente	405
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	405
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	300
Atividades Complementares Teórico-práticas de Aprofundamento	210
Carga horária total (h)	**1320**

FONTE: Projeto Pedagógico do curso de Letras de Ibirité (2016, p. 30).

Ao analisar a proposta curricular do Curso de Ibirité percebi uma boa articulação entre conteúdos específicos, formação geral e humana, bem como, de práticas pedagógicas destinadas à reflexão da atuação docente. O Projeto Pedagógico está bem integrado às propostas oficiais de ensino delineadas em nosso país e, também, considera as tendências teóricas de ensino de língua veiculadas atualmente.

O Projeto Pedagógico de Ibirité (2016), assim como o projeto de Divinópolis, organiza seus conteúdos curriculares para atender a modalidade licenciatura, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, e considera aspectos de integração entre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento visando à interdisciplinaridade" (PPC DIVINÓPOLIS, 2016, p.23).

É nítido também que o PPC está em consonância como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras ao preconizar, como previsto nas diretrizes, a formação do profissional que, orientando-se por princípios éticos e humanísticos, seja capaz de:

> • construir visão crítica e abrangente de diferentes perspectivas-teóricas adotadas em investigações linguísticas, literárias, pedagógicas e educacionais;
>
> • usar a linguagem no âmbito educacional e empresarial, de forma competente, reflexiva, crítica e ética;

> • operar novas tecnologias associadas à utilização da língua nos diferentes campos sociais, sobretudo os profissionais;
>
> • planejar, executar e gerenciar práticas educativas, que considerem as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular na instituição em que vier a desenvolvê-lo;
>
> • construir uma autonomia intelectual que lhe possibilite reconstruir, continuamente, o conhecimento disponível, com base em pesquisa e elaboração pessoal e coletiva; enfim, compreender sua formação profissional como processo contínuo e autônomo (PPC-Divinópolis, 2016 p. 26).

As disciplinas que compõem a formação básica foram selecionadas, visando apresentar teorias, concepções e conceitos utilizados na produção do conhecimento linguístico. As disciplinas da formação docente são dedicadas a pensar sobre a formação do professor de ensino de língua. As disciplinas de formação específica fornecem os conhecimentos específicos dos conteúdos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas, indispensáveis para o exercício da docência (PPC-Divinópolis, 2016).

O quadro abaixo apresenta a divisão dos eixos propostos (formação básica, docente e específica), bem como a distribuição de carga horária entre os conteúdos curriculares.

QUADRO Nº 10: EIXO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DE DIVINÓPOLIS.

COMPONENTES CURRICULARES	
FORMAÇÃO BÁSICA	**C.H**
Leitura e Produção de Textos	45
Metodologia Científica	45
Sociologia	45
Filosofia	45
História da África	45
Psicologia da Educação	45
FORMAÇÃO DOCENTE	
Fundamentos Político-Pedagógicos da Profissão Docente,	45
Política	45
Psicologia da Educação	45
LIBRAS	45
Seminários Interdisciplinares I	45
Seminários Interdisciplinares II	45
Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente	45
Estágio Supervisionado I ao IV – Língua Portuguesa	405
Estágio Supervisionado I ao III – Língua Inglesa	310
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Leitura e Produção de Textos	60
A gramática em questão: conceitos e ensino	60
Morfossintaxe e ensino I	60
Morfossintaxe e ensino II	60

Morfossintaxe e ensino III	60
História da língua portuguesa	45
Alfabetização e letramento	45
Evolução do pensamento linguístico	60
Gêneros discursivos e ensino	60
Fonética e fonologia	60
Sociolinguística	45
Semântica e ensino	60
Estudos semióticos	45
Análise do discurso	45
História da Leitura e da escrita	45
Oralidade e práticas sociais: a fala que se ensina	45
Semiótica Visual	45
Linguística e ensino	45
Teoria da Literatura	60
Literatura portuguesa e brasileira: origens	60
Literatura portuguesa e brasileira: século XIX	60
Literatura de expressão portuguesa modernista	60
Literatura de expressão portuguesa africana	60
Estudos temáticos de literatura brasileira	60
Estudos temáticos de literatura brasileira contemporânea	60
Ensino de literatura	45
Literatura e intermidialidade	45
Introdução à Língua Inglesa	60
Inglês elementar	60
Estruturas narrativas em inglês	60
Inglês pré-intermediário	45
Inglês intermediário	45
Inglês pós-intermediário	60
Inglês avançado: estratégias para estudos autônomos	60
Literatura em Língua Inglesa	45
Inglês e ensino	45
Literatura Norte-Americana	45
Optativas I, II, III e IV	45
Eletiva	45
Trabalho de Conclusão de Curso I e II	45

FONTE: Elaborado pela autora, a partir do Projeto Pedagógico do curso de Letras de Divinópolis

Analisando a estrutura curricular do curso de Letras de Divinópolis, bem como as ementas das disciplinas, percebo que a proposta possibilita, ao distribuir seus conteúdos formativos em conhecimentos básicos, de formação docente e específicos, que os alunos vivenciem novos modos de trabalho pedagógico e, concomitantemente, adquiram uma postura reflexiva e crítica diante dessas novas experiências com o ensino de língua.

Diante da análise da estrutura curricular de ambos cursos, percebo que as disciplinas abordam as grandes áreas propostas pelos cursos, a saber: Estudos linguísticos e de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, primando pela discussão de uso, reflexão e metodologia de ensino

da língua, bem como, a formação docente. Em sintonia com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, as práticas de ensino e as metodologias de ensino-aprendizagem estão presentes no decorrer dos projetos dos cursos e possibilitam aos alunos estudos, discussões, reflexões acerca do desenvolvimento de métodos e processo de ensino de língua. A partir desta constatação, acredito que ambos cursos oferecem para os discentes uma sólida formação para a atuação docente, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras:

> o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001, p.30).

Analisando os discursos dos concluintes sobre a trajetória de aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciandos do curso de Letras[44] foi perceptível que, ao mesmo tempo em que os concluintes anseiam por mais conteúdo de gramática, há também pistas linguísticas (ver trechos dos discursos no quadro abaixo), nos discursos desses licenciandos,[45] de que o professor de língua portuguesa deve primar por um ensino mais dinâmico e efetivo, compatibilizando o discurso com as propostas de uso e reflexão da língua, o que mostra que estes futuros docentes conhecem as tendências atuais em torno do ensino de língua.

[44] Ver apresentação dos dados no Capítulo 5 - Análise do relato dos concluintes sobre a trajetória aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto licenciandos do curso de Letras.

[45] Ver mais detalhes sobre estas pistas linguísticas na seção 5.4 – que discute sobre o que pensam ingressantes e concluintes sobre o que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

QUADRO Nº 11: Trechos dos discursos dos concluintes sobre o seja ensinar língua portuguesa

QUESTÃO 03: O que você pensa que seja ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?	
CONCLUINTES DIVINÓPOLIS	**CONCLUINTES IBIRITÉ**
É mostrar aos alunos todas as áreas da língua e todas as suas possibilidades com o objetivo de quebrar o tabu de que o português não é fácil e não é para eles (Concluinte A).	Penso que seja propiciar que os alunos saibam as nuances da língua e consigam produzir textos de diversos gêneros com domínio (Concluinte A).
Uma luta constante, para acompanhar a evolução da língua, que é natural e advém de uma demanda social. Um professor que não que não se prepara para lidar com as influências sociais na língua e no seu ensino, não será um bom professor (Concluinte C).	Além de ensinar a gramática tida como normativa, creio que capacitar os alunos para serem capazes de interpretar qualquer tipo de texto elevando-os ao pensamento crítico sobre o mundo e todos os assuntos que permeiam a sociedade (Concluinte B).
Acredito que ensinar língua a um falante é torná-lo capaz de conhecer, compreender e aceitar a multiplicidade dela. É ir além do conceito antigo e opressor de que a língua (e o ensino dela) é apenas o conjunto de normas gramaticais que a estrutura na modalidade padrão (Concluinte D).	Seja mostrar ao aluno que a língua é mutável e que pode ser estudada por diversos aspectos (Concluinte E).
Proporcionar aos alunos a oportunidade de criação nas diversas esferas discursivas (Concluinte F).	Devemos ajudar o aluno a ler, escrever e INTERPRETAR textos nos mais diversos gêneros e suportes (Concluinte F).
Ensinar língua, acredito, que seja desenvolver no aluno a capacidade de usar a língua, tanto na modalidade escrita, como oral, por meio de variados gêneros, para que então ele possa exercer sua cidadania e buscar por seus direitos (Concluinte N).	O professor deve mediar o conhecimento, de forma a ajudar que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para atuar em vários setores da sociedade (Concluinte L).
No ensino fundamental e ensino médio, defendo um ensino crítico de Português, pautado pelo texto, pela produção de sentidos e pela produção de gêneros discursivos (Concluinte G).	Ensinar Língua Portuguesa para o EF e o EM é trabalhar em conjunto com os alunos, levando em consideração seu contexto social e suas especificações pessoais para, assim, ensina-los Língua Portuguesa (Concluinte, M)
Ensinar língua portuguesa no EF, na minha opinião, é ajudar o aluno, por meio de estratégias e metodologias pedagógicas, a ter acesso aos diversos recursos da sua língua materna (Concluinte H).	Contribuir para o aumento da habilidade comunicativa dos alunos, para que eles consigam exercer sua cidadania plenamente (Concluinte I).
	Penso que seja ampliar a competência comunicativa do aluno. Ensinar o aluno a se portar nos mais diversos ambientes (Concluinte J).
	Desmistificar muitos conceitos que os alunos entendem pela matéria, como sendo algo penoso e sem utilidade. Mostrar que a língua é também uma ferramenta que pode auxiliá-los em qualquer meio em que estejam inseridos e que pode abrir outros caminhos (Concluinte N).

Fonte: Elaborado pela autora

Um dado interessante e que merece uma reflexão mais direcionada é que, ainda que tenha ficado explícito nos discursos desses discentes concluintes as novas tendências de ensino de língua, ainda aparece em seus discursos o anseio por mais disciplinas voltadas para o estudo da Gramática Normativa.

Como pesquisadora e professora de curso de Letras arrisco-me a tecer algumas reflexões acerca deste anseio dos concluintes para que se tenham mais disciplinas voltadas para o estudo da Gramática Normativa nos cursos de Letras em questão.

Acredito que os concluintes, ao se aproximarem do término do curso e adentrarem à escola, por meio dos estágios supervisionados, podem, de certa forma, estarem influenciados pela prática de ensino desenvolvida na educação básica, revelada nos discursos dos ingressantes como uma prática mais voltada para o ensino da estrutura da língua, fato que os levam a continuar a querer perpetuar uma concepção de língua voltada para o ensino técnico e estrutural, e desconsiderar, em certa medida, as teorias linguísticas de ensino de língua abordadas ao longo do curso de graduação.

Mediante a estas questões levantadas, percebo que os concluintes chegam ao final do curso conhecendo o contexto de trabalho onde irão atuar e exercer a docência. Este contexto de ensino da educação básica, revelado pelos ingressantes como um contexto de ensino voltado para as regras da Gramática Normativa, coloca os futuros docentes em uma situação de entre-lugar, ou seja, o concluinte do curso de Letras, presenciando uma docência voltada para a estrutura da língua, começa a se questionar até que ponto a licenciatura em Letras lhe propiciou uma formação sólida para atuar a partir do que ele percebe sendo aplicado nas escolas.

Esta inconstância em relação ao que estes concluintes acreditam ser o ensino de língua me levou, assim como Silva (2021, p. 209), "a questionar de que forma os conhecimentos adquiridos na universidade são incorporados pelos licenciandos e, como isso, interfere na construção da identidade profissional deles" .

Nesse ponto, discuto uma questão de suma importância e que poderá contribuir para pensarmos como a Universidade tem se dedicado a disseminar as teorias atuais de ensino de língua. Qual a parcela de responsabilidade das universidades em relação ao que, considerando o discurso apresentado pelos ingressantes desta tese, ainda está acontecendo nas salas de aula da educação básica?

O que percebo e reflito, a partir dos dados apresentados nesta tese, é que a ciência linguística ainda precisa se dedicar a disseminar as novas propostas de ensino de língua, pois é perceptível que "as disposições governamentais, como no caso dos PCNs, BNCC, estão muito à frente da visão dominante na sociedade, que é no geral dogmática e cheia de mitificações" (LUCCHESI, 2012, p.173). Sendo assim, acredito que é responsabilidade dos cursos de graduação em Letras, empenhados na formação docente, contribuir para romper com a representação social que percebe o ensino de língua como sinônimo de ensino da Gramática Normativa, uma vez que a

visão científica da língua, que reconhece a variação e a diversidade linguística como propriedades essenciais de qualquer língua viva, não deve ficar hermeticamente confinada aos ambientes científicos (LUCCHESI, 2012).

Penso que essa premissa, possa talvez explicar o motivo pelo qual os docentes, até mesmo os recém-formados, ainda reproduzem em suas práticas uma representação de ensino voltada para a estrutura da língua, e não conseguem romper com esta concepção, sendo, portanto, absorvidos por um sistema que ainda preserva um ensino de língua voltado para as normas. Nessa mesma perspectiva, encontram-se nossos discentes concluintes, pois apesar de terem contato com as novas teorias linguísticas durante a graduação em Letras, ainda desejam querer perpetuar o sistema de ensino voltado para uma prática mais focada em normas gramaticais.

Mediante as reflexões acima apresentadas, concluo esta sessão convidando a todos que acompanharam a dissertação das ideias aqui explicitadas a pensar nas seguintes questões: até que ponto a universidade consegue divulgar a ciência que é produzida dentro do ambiente acadêmico? As teorias linguísticas têm chegado de forma adequada aos professores da educação básica? Conforme destaca Silva (2021, p.54), é preciso pensar em uma formação discente que busque um perfil profissional de professor "cujos conhecimentos extrapolem os aspectos meramente gramaticais" e que tenha

> uma visão de trabalho para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita) ", agregando em sua prática docente "a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2018, p.479).

Pensando então a respeito da responsabilidade das universidades em difundir ainda mais as teorias linguísticas para o ensino de língua, acredito que o estreitamento das relações entre universidade e educação básica se mostra como uma alternativa importante para aproximar a teoria à prática, e difundir as novas tendências de ensino de língua.

Sobre esta questão, destaco que emergiu nos dados dessa pesquisa, através dos discursos dos ingressantes e concluintes, uma representação que indica que para esses licenciandos ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica, evidenciando, a partir desses dados, a necessidade da articulação entre a universidade e a educação básica. Para tanto, dedico a próxima seção desta tese a refletir sobre o impacto que a articulação entre o saber técnico-acadêmico, difundido dentro da universidade, e as práticas de

ensino a serem realizadas na educação básica, pode exercer na difusão das novas propostas de ensino de língua, e contribuir para a formação dos discentes licenciandos.

d) Ensinar língua é articular o saber técnico-acadêmico às práticas de ensino da educação básica

Pesquisas realizadas na área da educação (ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ *et al*., 2010) destacam os modelos de formação docente no Brasil e mencionam nestes estudos que há um distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores. Estes estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência. Os currículos expressam uma predominância dos estudos teóricos e, no caso das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, das disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Trago este dado para refletir, a partir dos currículos dos cursos de Letras analisados nesta tese, qual a articulação que a universidade tem feito para aproximar e se integrar às escolas de educação básica, bem como estreitar as teorias de ensino de língua às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Entendendo a importância de se pensar o ensino de língua, tanto na educação básica como no ensino superior, percebi que o discurso dos discentes concluintes, quando refletem anseios por mais normas gramaticas nas aulas, podem estar atrelados não somente ao oferecimento da estrutura da língua, mas também à didática de ensino. Foi perceptível, através das pistas linguísticas evidenciadas nos discursos, que estes licenciandos almejam também conteúdos curriculares que os aproximem de uma prática pedagógica mais inovadora e dinâmica.

A importância desse conhecimento, conforme menciona Silva (2021, p. 110) também é defendida por Libâneo (2015, p.15) ao afirmar que há uma “inseparabilidade entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, didática e didáticas específicas”.

Outro indicativo que precisa ser avaliado pelos cursos de graduação pesquisados é a relação entre a educação básica e a universidade, pois há presença nos excertos destes alunos, de pistas

linguísticas que indicam que as "*aulas são muito teóricas e muito longe da prática da escola regular*"; "*as práticas são muito distantes da escola por exemplo*"; "*que a faculdade de licenciatura não nos dava um suporte efetivo de metodologia para a sala de aula, em geral, temos muitas teorias e pouca prática*" (ver trechos no quadro abaixo).

QUADRO Nº 12: Trechos dos discursos dos concluintes sobre a necessidade de articular teoria e prática ao ensino

Concluintes Divinópolis	Concluintes Ibirité
Imagino que para uma formação consistente como professor de língua portuguesa é preciso mais atividades práticas durante o curso, principalmente nas escolas (Concluinte A).	Sinto que as atividades práticas nas escolas foram poucas, percebo que o excesso de teoria sem prática não adianta na formação docente
Sinto que precisava de mais contato com a escola básica para realização de mais prática.(Concluinte B).	Sinto que minha graduação foi muito teórica e pouca prática. Imagino que um curso para ser professor deveria ser mais ligado à escola durante os estágios supervisionados
Os estágios precisam ser reavaliados, gostaria de mais contato com as escolas. Professor sem prática é complicado (Concluinte C).	Em geral, sinto que temos muitas teorias e pouca prática.
Do ponto de vista teórico me sinto muito preparado, mas percebo que a prática foi falha, principalmente na escola. Gostaria muito de que no curso de licenciatura tivesse tido mais atividades práticas, além, é claro de o estágio ser acompanhado mais de perto (Concluinte L)	Aulas muito teóricas e muito longe da prática da escola regular
	Muitas coisas são aprendidas somente na prática. A teoria que aprendi no curso foi ótima, mas não é tudo (Concluinte L)

Fonte: Elaborado pela autora

Os excertos do quadro acima construídos, através de processo mental de Percepção, evidenciam a visão destes discentes em relação à formação que obtiveram durante o curso de graduação. Além disso, é perceptível que estes discentes avaliaram o curso por Apreciação de composição e complexidade, ao expressarem a necessidade de mais conteúdos envolvendo a prática pedagógica. Outra avaliação feita por estes discentes evidencia Apreciação de valor ao mencionarem a necessidade de aproximação da universidade com a escola de educação básica. Há também indícios linguísticos nos trechos acima que mostram Apreciação negativa para indicar que a prática pedagógica que vivenciaram na graduação não foi eficiente.

Sabendo da importância da articulação entre teoria e prática, principalmente vinculando os conhecimentos que tramitam dentro da universidade às escolas de educação básica, trago aqui uma pesquisa desenvolvida por Gatti (2010) sobre o currículo dos cursos de graduação inicial de diversas licenciaturas, dentre elas a graduação em Letras. Nesta pesquisa, Gatti (2010) revela uma fragilidade na formação do professor, e aponta que os currículos privilegiam o ensino de conteúdos específicos da área de conhecimento, e não contemplam carga horária suficiente para

questões relacionadas à docência e à atuação profissional do futuro professor.

Os dados revelados na pesquisa desta autora mostram que a parte prática é ainda muito incipiente, o que revela um desequilíbrio entre teorias e práticas. Especificamente sobre os cursos de Letras investigados na pesquisa da autora os dados apontam:

> Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010, p. 1373).

Motivada pela pesquisa de Gatti (2010) me detive a averiguar diretamente nos PPCs dos cursos de Ibirité e Divinópolis como é feita a articulação entre teoria e prática na formação docente, pois conforme destaca Barros (2010), todo currículo de licenciatura deve

> priorizar a formação de professores e colocar como primordial a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros. A universidade não deve ser apenas um *lócus* de teorização para o professor, mas também a "oficina" que ensinasse uma profissão (BARROS, 2010, p. 204).

Considero, como este autor, um verdadeiro desafio a ser enfrentado. Se o campo profissional de grande parte dos egressos de um curso de licenciatura são as escolas, e a atuação é a de professor, um curso de formação inicial deve, prioritariamente, formar para que os estudantes tenham condições de atuar na profissão escolhida.

Em uma análise sobre os aspectos didáticos-pedagógicos previstos nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras de Ibirité e Divinópolis foi possível detectar que ambos currículos apresentam como parte fundamental do processo de formação dos licenciandos a articulação entre teoria e prática, valorizando o estreitamento entre universidade e educação básica. A estrutura curricular desses projetos contempla blocos temáticos de conteúdos que possibilitam ao discente percorrer um percurso acadêmico mesclando aspectos teóricos e práticos.

Conforme apresentado no PPC de Divinópolis (2016, p. 14) "um desafio é a vinculação de teoria e prática, o que o curso realiza enfatizando a práxis pedagógica, a interdisciplinaridade e o trabalho através da pedagogia de projetos". Consta também como um dos objetivos de formação que o Curso de Letras de Divinópolis visa à formação de professores para a Educação Básica: Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, "contribuindo para o desenvolvimento de domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição

didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino" (UEMG-PPC-DIVINÓPOLIS, 2016, p. 17). Além disso, conforme já exposto na seção anterior, o curso se estrutura em três eixos organizadores: formação básica, docente e específica, o que possibilita aos discentes, por meio dessa proposta, experenciar novos modos de trabalho pedagógico e, articulados com o aprofundamento teórico-conceitual que contribua para a superação do senso comum.

Percebo que a proposta curricular do curso de Letras de Divinópolis se preocupa com uma formação profissional que possibilite aos estudantes a construção da competência pedagógica direcionada para a análise de situações e vivências do cotidiano. Para operacionalizar a estrutura curricular alguns componentes de essência prática se articulam com conteúdos específicos, para fundamentar a associação teoria e prática. O Estágio Supervisionado, bem como o Eixo de Formação Prática, ancorado pelas disciplinas de Base Pedagógica de Formação Docente "se constituem em atividades nucleares da formação profissional, compreendendo etapas graduais e com níveis de complexidade diferenciados, envolvendo todas as outras disciplinas que estão entrelaçadas na organização e acompanhamento dessas atividades" (PPC-DIVINÓPOLIS, 2016, p. 25). Percebo que as práticas de ensino e as metodologias de ensino-aprendizagem estão presentes no decorrer do curso e possibilitam aos alunos estudos, discussões, reflexões acerca do desenvolvimento de métodos e processo de ensino.

Em relação ao Estágio Supervisionado, consta no PPC de Divinópolis que este componente curricular deve estar estreitamente vinculado

> às práticas de cada disciplina, pois é no momento das práticas que o aluno tem a oportunidade de conhecer o pensamento dos grandes teóricos da educação, de trabalhar os grandes temas afetos ao seu fazer educativo como: autodisciplina, avaliação, mediação didática, manejo de turma e, também, (re)criando métodos e técnicas de ensino como também materiais didáticos (UEMG-PPC-DIVINÓPOLIS, 2016, p. 28).

É proposta deste curso de Letras que o estágio supervisionado rompa com a desarticulação entre a formação de professores e a realidade com a qual eles se deparam ao ingressarem no mercado de trabalho, através das práxis envolvendo questões pedagógicas e metodológicas, ligadas à Educação e à escola em geral – Ensino Fundamental e Ensino Médio – bem como a discussão em torno do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa e suas literaturas.

Ainda tratando sobre a articulação entre teoria e prática presente no PPC de Divinópolis percebo que conforme proposto na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a Educação Básica, a prática docente, como componente curricular, se encontra presente desde o início do curso, perpassando e articulando do 1º ao 9º período, através da disciplina Bases Pedagógicas do Trabalho Docente, as demais disciplinas presentes no bloco temático de cada período. Assim, a disciplina Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente, mostra-se como

> a unidade curricular responsável pela articulação teoria e prática no curso, tendo em vista que os professores em formação devem colocar em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que mobilizam outros, de diferentes naturezas e experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, contribuindo para a formação da identidade do professor como educador (UEMG-PPC-DIVINÓPOLIS, 2016, p.33).

Contrário à pesquisa de Gatti (2010) que apresenta um desequilíbrio entre teoria e prática nos cursos de Letras, em uma análise geral do projeto pedagógico de Divinópolis percebo que existe, no currículo deste curso, uma proposta bem fundamentada e direcionada para a integração entre o conhecimento acadêmico produzido na universidade e a sua extensão para a prática pedagógica na educação básica. Entretanto, percebendo as evidências linguísticas, presentes nos discursos dos concluintes, em relação à necessidade de mais articulação entre teoria e prática em sala de aula, fico indagando se o que está previsto na estrutura curricular está realmente sendo compreendido por seus discentes. Pensar sobre como os discentes absorvem uma proposta curricular de graduação é fundamental para que o corpo docente avalie que impactos o delineamento do currículo tem feito na formação dos licenciandos. A partir desta discussão, acredito que esta tese poderá auxiliar, não só os cursos de Letras analisados nesta pesquisa, bem como, poderão suscitar reflexões para as demais graduações que pretendem formar professores para o ensino de língua.

Assim como no Projeto Pedagógico de Divinópolis, percebi também que o curso de Letras de Ibirité traz em sua concepção uma proposta que prevê uma boa articulação entre universidade e escola de educação básica, ao propor em sua estrutura curricular componentes que entrelaçam teoria e prática pedagógica. Guardadas as especificidades de cada curso, percebi, como já exposto anteriormente, que ambos se organizam em três eixos principais, e o curso de Ibirité, como também o de Divinópolis, organizam seus conteúdos em três núcleos, a saber: Núcleo de estudos de formação geral; II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa e III- Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Sobre a realização do Estágio Supervisionado, o currículo de Ibirité, apresenta de forma clara a preocupação em

> ✓ Proporcionar a compreensão de limites e possibilidades na articulação entre as políticas educacionais vigentes e a prática político-pedagógica da escola;
>
> ✓ Operacionalizar elementos do saber-fazer próprios da atividade docente;
>
> ✓ Oferecer subsídios teórico-práticos que fundamentem uma prática profissional orientada pelo questionamento, pela investigação e pela reflexão (UEMG-PPC-IBIRITÉ, 2016, 44).

Além do estágio supervisionado, *lócus* destinado à articulação entre teoria e prática, o currículo de Divinópolis, e também o de Ibirité contemplam em suas estruturas curriculares a prática como um componente curricular relevante para a formação docente, "uma vez que proporciona experiências de aplicação de conhecimentos e procedimentos adquiridos durante as diversas atividades formativas, possibilitando uma melhor qualificação do formando" (UEMG-PPC-IBIRITE, 2016, p. 46).

Seguindo o Parecer CNE/CP 28/2001 que definiu a prática como um trabalho de apoio ao processo formativo, estendida ao longo dos nove períodos do curso, a prática como componente curricular, no projeto pedagógico de Ibirité, dialoga com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, colaborando conjuntamente para a formação da identidade do professor, sob a supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Assim como analisado no PPC de Divinópolis, percebo que o PPC de Ibirité também contempla em sua estrutura curricular, bem como em sua concepção e objetivos, a importância da articulação entre teoria e prática. Considerando também as evidências linguísticas apresentadas pelos discentes concluintes de Ibirité, que assim como os de Divinópolis, mencionam em seus discursos a necessidade de os cursos de letras oferecerem *mais atividades práticas nas escolas*, *mais contato com a escola básica para realização de mais prática*, além de mencionarem que *os estágios precisam ser reavaliados, gostaria de mais contato com as escolas*, e também demonstram que *a graduação foi muito teórica e pouca prática*, sinto que um olhar mais cuidadoso em relação a esses anseios apresentados pelos estudantes deva ser verificado, para se entender como a proposta curricular tem sido compreendida pelos licenciandos em formação.

Ao final da análise dos dois projetos pedagógicos cabe ressaltar que ambos trazem em sua essência a incorporação de diretrizes claras que possibilitam uma boa integração entre teoria e prática, bem como a possibilidade de uma articulação consistente entre universidade e educação básica. No entanto, considero muito importante que, especialmente, os cursos de Letras aqui analisados, se detenham a investigar como o corpo discente percebe a construção do currículo, e, consequentemente, como as propostas delineadas nos projetos pedagógicos estão sendo incorporadas e resignificadas pelos estudantes.

Mais uma vez ratifico aqui que, enquanto pesquisadora, não estou afirmando que estes cursos desconsideram a importância da vinculação entre universidade e escola de educação básica, mas trago os dados para que o corpo docente entenda, a partir do discurso destes licenciandos, quais ações precisam ser realizadas para que a articulação, entre a teoria e a prática, seja bem-sucedida e compreendida pelos futuros egressos dos cursos de Letras. Sobre isso Kleiman (2008) argumenta em favor da necessidade de os professores, em seu processo de formação, adquirirem os conhecimentos linguísticos relevantes à sua atuação profissional, atualizando, em práticas sociais contextualizadas.

Ao se analisar os currículos de cursos de graduação há que se atentar que um projeto político pedagógico não é construído apenas com normativas e diretrizes, é preciso uma incorporação das ideias imbuídas em sua concepção e finalidade, propostas dentro da estrutura curricular organizada, por toda comunidade acadêmica. É importante destacar que o currículo escolar pode ser entendido como todos os espaços que promovem experiências escolares, identidade dos estudantes associados ao conjunto de esforço pedagógico com intenções educativas, conforme menciona autores como Apple (2006), Moreira e Silva (2007), Pimenta (2013), Freire (1996).

Sobre a articulação entre o previsto no currículo e o que realmente ocorre dentro de uma sala de aula, alguns estudos realizados como os de Silva (1997), Apple (2006), Moreira e Silva (2007) destacam a existência de vários níveis de currículo, a saber: o formal, o real e o oculto. O Currículo Formal, segundo estes estudos, refere-se ao currículo expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Já o Currículo Real é aquele que acontece dentro da sala de aula cotidianamente em decorrência de um projeto pedagógico. E ainda, há que se considerar o que estes autores denominam de Currículo Oculto, termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos estudantes e o

trabalho dos docentes. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

A partir desta consideração, há que se considerar todas as facetas, a formal, a real e a oculta, existentes em meio à construção do currículo, uma vez que ele está imbricado em relações de poder, e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo. Neste contexto, refletir sobre como os currículos construídos para a formação do professor de língua são compreendidos pela comunidade acadêmica, permite que a universidade entenda, de forma mais próxima, que professor ela está formando.

Um outro viés que pode ser analisado, a partir dos dados apresentados pelos discentes concluintes, é sobre o empenho e entendimento desses estudantes em relação à necessidade em se dedicarem ao ofício de ser um professor reflexivo e propositivo, no sentido de se tornar agente ativo de seu labor docente. As evidências linguísticas apresentadas pelos futuros docentes também indicam um anseio por receberem práticas prontas, uma espécie de receitas didático-pedagógicas. Desse modo, é de suma importância que o corpo docente desses cursos, bem como dos demais, direcionem um olhar investigativo no sentido de averiguar se há realmente uma lacuna entre a articulação da teoria e prática, ou se, há ainda uma representação social de que a realização do trabalho docente se pauta em atividades pedagógicas prontas, e que desconsideram toda singularidade do contexto pedagógico no qual o professor está inserido.

Acredito que ainda é preciso um trabalho profícuo dentro dos cursos de graduação em Letras para que os licenciandos entendam que se formar professor de língua requer um esforço didático constante para escolher a melhor estratégia de ensino em determinada situação pedagógica, ou seja, “saber como fazer para ensinar, da melhor maneira possível, adequando o conhecimento técnico ao público que ele tem e também, como utilizar os recursos, tanto pedagógicos como didáticos, de maneira a desenvolver a aprendizagem do aluno” (SILVA, 2021, p.178).

Conforme destaca Freire (1996, p. 29) para o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, forma-se professor exige, por parte do licenciando, um investimento em estudo, dedicação, reflexão e muita pesquisa, não há receita pronta e acabada que consiga englobar toda complexidade do fazer docente.

Considerando o professor como uma figura central no processo de ensino aprendizagem, é que construo a próxima seção, com objetivo de discutir a representação de professor como eixo central no ensino de língua evidenciada pelos discursos de ingressantes e concluintes dos cursos de Letras de Divinópolis e Ibirité.

e) Professor como eixo central no ensino de língua

Norteada pelo objetivo geral desta pesquisa, que buscou analisar o discurso de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras de duas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Ibirité, Divinópolis), de modo a evidenciar as representações acerca do conceito de língua materna e de seu ensino, uma das questões que compôs o instrumento de coleta de dados se dedicou a investigar o que os estudantes pensavam sobre o que seria ensinar língua portuguesa no ensino fundamental e, também, no ensino médio.

Ao analisar os discursos[46] apresentados pelos discentes em relação ao que acreditam ser o ensino de português, foi possível identificar dados importantes acerca da representação de professor de língua que esses licenciandos possuem. Dos 78 respondentes (43 ingressantes e 35 concluintes), 48% ingressantes (representados por 21 discentes) e 25% dos concluintes (representados por 09 discentes) mencionaram o professor como uma figura central no processo de ensino aprendizagem, ficando nítido, a partir das evidências linguísticas, construídas basicamente por Processo Materiais (*passar, ensinar, transferir* no sentido de passar, *levar, mostrar*), que esses discentes acreditam que o ensino perpassa pelo fazer/uma ação, e também sugerem que o professor como propiciador do saber, mediador da relação estudante-conhecimento, facilitador da leitura, da escrita e do letramento.

Nos quadros abaixo apresento trechos dos discursos desses licenciandos, a fim de elucidar a representação de professor como figura central no processo de ensino-aprendizagem.

[46] Ver análise dos discursos dos licenciados na seção 5.3 desta tese.

QUADRO Nº 13: Recortes dos discursos dos ingressantes sobre o que acreditam ser o ensino de língua

Ingressantes Divinópolis	Ingressantes Ibirité
Penso que o professor exerça um papel de engrandecimento do vocabulário e aprendizagem da forma culta da língua (Ingressante C).	Ensinar língua portuguesa no é dar uma base para que os alunos saibam escrever e se comunicar de forma clara (Ingressante A).
É poder levar o seu conhecimento para os alunos e que mostre que a língua portuguesa pode ser divertida e interessante de se estudar (Ingressante G).	É mostrar aos nossos alunos que não existe o certo ou errado na língua, cada região tem sua peculiaridade (Ingressante C).
É mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português (Ingressante H).	Fazer o aluno compreender a regras gramaticais, mas também explicar que por mais que exista a norma culta (Ingressante D).
É despertar no aluno o interesse real na disciplina (Ingressante V)	Penso que seja ensinar as regras gramaticais (Ingressante E).
Mostrar como é nossa língua, ensinar o modo correto de falar, escrever (Ingressante J)	Apresentar aos alunos, a necessidade e a proximidade do domínio das línguas de forma prática (Ingressante F).
Despertar nos alunos formas mais dinâmicas, que interajam com os alunos de forma que seja passado o conteúdo (Ingressante K).	Mostrar que a língua portuguesa é rica, diversa e complexa (Ingressante L).
Ensinar língua portuguesa é um grande desafio para os professores. Talvez o segredo seja o professor inovar e contextualizar as matérias, de forma que os alunos se interessem e sintam-se compreendidos (Ingressante Y).	É ensiná-los a língua e suas variações, tanto orais como escrita (Ingressante N).
Transmitir conhecimentos sobre a origem da literatura, as normas e regras que existiram e/ou existem até os dias de hoje (Ingressante V)	Mostrar ao estudante que ele pode e deve se apropriar da língua materna (Ingressante P).
É explicar à criança e ao adolescente as diferentes formas de se falar (Ingressante T)	
Ensinar a língua portuguesa é apresentar a Língua Portuguesa em suas variações e transformações (Ingressante W).	
Ensinar a Língua Portuguesa no ensino fundamental é ensinar aos alunos diversas maneiras de interpretar o mundo a sua volta e também transferir a eles métodos diversificados de passar o conteúdo em sala de aula (Ingressante X)	

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO Nº 14: Recortes dos discursos dos concluintes sobre o que acreditam ser o ensino de língua.

Concluintes Divinópolis	Concluintes Ibirité
É mostrar aos alunos todas as áreas da língua (Concluinte A)	É fazer o aluno enxergar as formas que a nossa linguagem tem (Concluinte K).
Explicar aos discentes o quão importante é a língua (Concluinte B)	Mostrar ao aluno que a língua é mutável e que pode ser estudada por diversos aspectos (Concluinte E).
Ensinar o aluno a se comunicar com o mundo (Concluinte J)	Ensinar a gramática tida como normativa, creio que capacitar os alunos para serem capazes de interpretar qualquer tipo de texto (Concluinte B).
Proporcionar aos alunos a oportunidade de criação nas diversas esferas discursivas (Concluinte F)	Propiciar que os alunos saibam as nuances da língua e consigam produzir textos de diversos gêneros com domínio (Concluinte A).
Desenvolver no aluno a capacidade de usar a língua e suas variantes (Concluinte G).	

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar os dados apresentados pelos discentes percebi que aparece, a partir dos excertos dos ingressantes, o professor como Ator nos Processos Materiais, evidenciando a figura de um professor que detém o conhecimento e o transmite ao estudante. Expressões como *"ensinar aos alunos", "transmitir conhecimentos", "explicar à criança", "transferir a eles métodos", "ajudar o aluno a compreender", "ensiná-los a língua", "fazer o aluno compreender", "mostrar aos alunos", "dar uma base para que os alunos",* trazem à superfície do discurso uma representação de professor transmissivo. Tendo em vista que essa representação de docência baseada na transmissão foi mais recorrente entre os ingressantes do que entre os concluintes, arrisco-me a dizer que tal associação pode indicar o perfil de professor que esses discentes tiveram ao longo da educação básica.

Ainda que esses ingressantes tenham apresentado em seus discursos que ser professor de língua é *ensinar, transmitir, transferir, fazer algo* descentralizando a figura do aluno do processo de ensino-aprendizagem, há também pistas linguísticas, que indicam que estes discentes acreditam que para ensinar língua no cenário atual é preciso se pautar em um ensino mais dinâmico, criativo e lúdico, a fim de conduzir as aulas de forma menos robotizada, maçante e técnica. Essa concepção de ensino, apresentada pelos ingressantes, corrobora com as tendências linguísticas atuais e me faz refletir que esta oscilação no discurso, ora o ensino é transmitir, ora é mediar, pode indicar que há uma representação de ser professor em construção, provavelmente impulsionada, pelo contato desses ingressantes com disciplinas que abordam temáticas ligadas às novas propostas de ensino de língua, bem como, conteúdos direcionados à discussão da

formação docente.

Diferentemente do relato dos ingressantes, as evidências linguísticas que associam o fazer docente como algo centrado no professor e que desconsidera o papel ativo do estudante, aparece em menor escala no discurso dos concluintes (09 discentes, de um universo de 35 concluintes). Expressões linguísticas como *trabalhar em conjunto com os alunos, ajudar o aluno a exercer, através de ações e pensamentos críticos, mediar o conhecimento, como propiciador do saber, mediador da relação estudante-conhecimento, facilitador da leitura, da escrita e do letramento* aparecem em 20 excertos (57%), o que indica que estes discentes possuem uma representação de docência mais afinada com o discurso atual, que atribui ao professor um lugar de provocador e estimulador do espaço do saber, quebrando o "paradigma de um profissional reprodutor de saberes" (SILVA, 2021, p.48). Esses dados revelam que as discussões realizadas durante a graduação destes licenciandos tem contribuído no sentido de formar uma representação diferente daquela em que os ingressantes adentram o curso.

Um estudo realizado recentemente, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET, pela pesquisadora Elaine Kendall Santana Silva, buscou investigar que representações de ser professor de Língua Portuguesa emergia no discurso de estudantes do curso de Letras de Divinópolis. Neste estudo, a pesquisadora aponta que estes discentes consideram o professor como construtor do conhecimento, inovador, formador, pesquisador e reflexivo. Os dados dessa pesquisa reforçam a minha tese de que as discussões realizadas ao longo da graduação têm contribuído para alterar a representação de professor como transmissor do conhecimento.

Acredito que as discussões realizadas nas disciplinas que discutem a prática de formação docente, bem como os estágios supervisionados, têm se apresentado como "um momento que possibilita ao licenciando um olhar reflexivo para as políticas públicas que organizam a educação, a forma como interferem nas unidades escolares e como os profissionais lidam com elas" (SILVA, 2021, p. 48).

Ainda que os dados de minha tese tenham mostrado que a representação de professor como figura central e detentora do saber tem se modificado, pois concluintes relatam uma representação de professor mais articulada com as novas propostas de ensino, uma questão ainda precisa ser investigada com mais profundidade. Ingressantes relatam uma representação

docente baseada na transmissão do saber, esse dado expõe, conforme já mencionado acima, que a figura de professor que estes discentes tiveram contato durante a educação básica era de um professor mais centralizador e transmissor do saber. Ao ingressarem na universidade, e terem contato com as diversas teorias educacionais, começam a refletir sobre a docência no mundo atual e, paulatinamente, vão construído uma nova ideia do ser docente. No entanto, ao retornarem para o mercado de trabalho a representação construída ao longo de toda licenciatura é, de certa forma, sucumbida por um modelo de educação bancária, ou seja, uma educação centrada na transmissão do conhecimento (FREIRE, 1996).

Mais uma vez os dados revelam a necessidade de os cursos de graduação de Divinópolis e Ibirité se deterem a verificar como os licenciandos estão concebendo as discussões realizadas ao longo da graduação. Cabe então indagar até que ponto as diretrizes previstas para a formação do egresso do curso de Letras, como a busca por uma sólida fundamentação teórico-metodológica das linguagens, com visão humanista e interdisciplinar da ação pedagógica têm sido compreendidas e incorporadas pelo corpo discente.

A partir desta proposta de autoanalise é que acredito na contribuição desta tese, pois os dados aqui revelados poderão, de forma significativa, contribuir para o aperfeiçoamento de estratégias pedagógicas capazes de proporcionar uma formação mais coesa e conectada com as novas demandas da profissão docente.

Findando esta tese, a seção seguinte é dedicada a expor minhas considerações finais em torno das discussões empreendidas nesta pesquisa, com intuito de fomentar ainda mais o debate em torno da representação de língua e seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (FREIRE, 1996, p. 49).

Esta seção pretende apresentar uma retrospectiva de todo estudo que me propus a realizar durante o doutoramento em Estudos de Linguagens, bem como minhas motivações pessoais, profissionais e acadêmicas para desenvolver esta pesquisa. Realizar um trabalho de tamanha complexidade como uma tese, sem dúvida, precisou envolver em sua confecção, experiências não só acadêmicas e profissionais, mas, também, motivações pessoais.

Acredito que uma das principais motivações que me instigou a escrever sobre a língua portuguesa e seu ensino, tema central desta tese, perpassa pela minha inquietação diante do cenário que eu vivenciei como estudante de um curso de graduação em Letras. Ao ler os excertos dos meus sujeitos de pesquisa, por várias vezes, me identifiquei com as questões levantadas por eles em torno do conceito de língua e seu ensino.

Como estudante de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais, entre os anos 1999 a 2002, sempre busquei entender qual seria meu papel enquanto professora de língua portuguesa, premissa que me instigou a desenvolver uma pesquisa que pretendeu entender o que discentes ingressantes e concluintes de cursos de Letras acreditam ser língua e seu ensino. Penso que revelar o que pensam esses licenciandos sobre a língua portuguesa e seu ensino, poderá contribuir efetivamente para transformar e aprimorar o cenário atual dos cursos de Letras, e quiçá, da educação básica.

Na introdução desta tese apresento de forma sucinta minha motivação profissional que levou à escolha do tema desta pesquisa. Ao me formar em Letras, iniciei meu trabalho docente como professora da educação básica na rede particular e, durante os 05 anos (entre 2003-2007) que estive à frente na regência da educação básica, percebi o quanto era complexo implantar práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar. Existiam, neste cenário, diversos empecilhos que tornava o ensino muito técnico e pouco efetivo. Geralmente uma cobrança, por parte da coordenação pedagógica, por atividades que, muitas vezes, não contribuía efetivamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; por outro lado, existiam também um reforço familiar para que essa cobrança da coordenação se concretizasse. Percebi, nessa época,

que o ensino básico precisava de revisões técnicas, teóricas e didáticas, e foi assim, a partir desta constatação, que decidi seguir meus estudos na área acadêmica para me tornar docente na educação superior.

Prosseguindo na carreira acadêmica cursei Mestrado em Educação, e, em 2007, comecei a lecionar em uma graduação em Letras. Já no início da minha carreira, percebia, nos discentes ingressantes e concluintes, anseios por um ensino de língua diferente daquele vivenciado por eles na educação básica. Ora reivindicavam um ensino amplo, diversificado e dinâmico, ora almejavam um ensino normativista e técnico, alegando necessidade de aprimorar os conhecimentos gramaticais que não tiveram no ensino fundamental e médio.

Entre 2011-2020, como coordenadora do curso de Letras percebi, através de avaliações internas realizadas semestralmente, que parecia haver no discurso dos licenciandos uma concepção de que estudar e ensinar a língua, era estudar e ensinar a Gramática Normativa. Os discursos proferidos durante as avaliações institucionais direcionavam expectativas, por parte dos ingressantes, em estudar a gramática de uma forma diferente daquela estudada na educação básica; e, em relação aos concluintes, parecia haver um discurso de queixa em relação aos conteúdos recebidos durante a graduação. De posse desses dados comecei a sentir necessidade em realizar um estudo sistematizado, e que extrapolasse o status de avaliação interna, pois precisava identificar se os relatos eram próprios dos estudantes de Letras da Unidade de Divinópolis, ou se, em outros cursos de Letras, apareciam também discursos semelhantes. Motivada profissionalmente, e guiada por uma inquietação de pesquisa, elaborei um projeto que teve como tema norteador a identificação das representações acerca da concepção de língua e de seu ensino, envolvendo ingressantes e concluintes de cursos de Letras de duas unidades da UEMG, a saber: Ibirité e Divinópolis.

Levando em consideração as questões já apresentadas, o que se pretendeu neste trabalho foi evidenciar, por meio de análise do discurso de licenciandos, as representações que eles possuem sobre o que é língua materna e seu ensino. O intuito desta tese foi também refletir, e até mesmo intervir, em novas proposições de ensino e aprendizagem de língua materna, pois, acredito que desvelar o que pensam os futuros docentes de língua portuguesa pode vislumbrar que tipo de ensino será oferecido por estes profissionais.

Norteada por todas essas inquietações, busquei responder, a partir desta pesquisa, às seguintes

perguntas: Que representações de língua materna e de seu ensino têm ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura em Letras das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG? Ao analisar o discurso desses alunos (ingressantes e concluintes), é possível perceber semelhanças e diferenças de representações em relação ao ensino de língua materna? O que essas representações apontam em relação ao ensino que estes licenciandos vivenciaram na educação básica e na graduação em Letras?

Para condução da pesquisa e leitura sistemática dos dados optei por analisá-los com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004), bem como, na expansão do seu estudo, envolvendo os Sistemas da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e ROSE, 2005; 2007), e também autores brasileiros que difundem os estudos dessa teoria, tais como: Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016).

Para desvelar as representações sociais dos licenciandos do curso de Letras o sistema de Ideação e Avaliatividade se mostraram eficientes na análise da materialidade linguística do discurso discente, pois conforme Magalhães (2005), essas representações podem ser acessadas através do uso da linguagem quando o próprio falante se representa, representa a outros, ou representa o mundo em que vive.

Na construção desta tese busquei construir uma proposta que proporcionasse ao leitor um entendimento acerca das concepções de língua e seu ensino já vivenciados ao longo da história, pois ao tratar especificamente de língua, é possível destacar que, inerente às possibilidades de ensino deste objeto, estão subjacentes as concepções de linguagem desenvolvidas ao longo do tempo.

A partir desta proposta, no capítulo 1, apresentei um panorama das concepções de linguagem e do ensino da língua portuguesa ao longo dos anos, com o objetivo de mostrar as concepções que fizeram parte, e ainda fazem, do ensino de língua portuguesa em nosso país. Outro tópico abordado nesta seção discorre sobre as concepções de língua/linguagem presentes nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. O capítulo 1 dessa pesquisa, mostrou-se como um aporte teórico muito importante para o entendimento do discurso apresentado pelos discentes quando solicitados a comentarem sobre a trajetória de ensino de língua durante o ensino fundamental e médio (questão nº 02 do questionário dos ingressantes), bem como, para

entender qual era o conceito de língua apresentado pelos licenciandos (questão nº 04 do questionário), pois conforme destaca Santos (2012, p. 77), "toda prática de ensino da leitura e da escrita está pautada, ainda que de forma inconsciente por parte de seus agentes, nos modos de conceber a língua e seu funcionamento"

Em relação ao conceito de língua, tanto ingressantes como concluintes, evidenciaram em seus relatos uma relação de afetividade para com a língua portuguesa, bem como, apresentaram pistas linguísticas que mostraram que estes discentes têm consciência das multifacetas linguísticas de uma língua, a saber: as variedades linguísticas, os contextos de uso, a estrutura e a norma padrão.

Esses dados me fazem perceber que, de certa forma, a graduação em Letras preservou a relação de afetividade com a língua materna, relação que os discentes demostraram ter antes mesmo de cursarem a universidade, o que pode, de certa forma, influenciar positivamente nas práticas de ensino desenvolvidas por esses licenciandos, bem como, ter motivado a escolha pelo curso de graduação em Letras. Além do aspecto afetivo evidenciado no discurso desses alunos, compreendi também que eles perceberam a necessidade de articular as várias dimensões de uma língua para que a prática docente seja contemplada em sua totalidade.

A questão nº 02 do questionário desta pesquisa buscou resgatar a vivência escolar dos ingressantes na educação básica. Os licenciandos das unidades de Divinópolis e de Ibirité, ao relatarem suas trajetórias de ensino de língua, discorrem que receberam uma formação muito tecnicista e metódica, indicando uma abordagem de ensino relacionada a uma visão da linguagem como expressão do pensamento. Ao evidenciarem esse dado, o fizeram a partir de uma avaliação de cunho negativo, e por meio do Sistema de Avaliatividade, apresentaram em seus excertos, pistas linguísticas de atitude de Afeto Negativo pelo ensino de língua portuguesa, acrescido de Gradação de Força, representados por elementos lexicais de Intensificação. Expressões como: "*aulas muito maçantes*", "*aulas chatas demais*", *"as aulas eram muito cansativas*", *"... as professoras eram muito tradicionalistas*", "*as aulas eram muito complicadas*" foram usadas para expressarem um descontentamento em relação ao ensino vivenciado por eles na educação básica.

Esse dado pode, de certa forma, evidenciar o que pesquisas têm revelado sobre a resistência dos professores em promover práticas de ensino centradas nas práticas de uso da língua

(BRONCKART, 2015), em favor de um ensino transmissivo, centrado em elementos gramaticais, com privilégio pela utilização de nomenclatura especializada, com a finalidade de classificação e conceituação.

Sobre esta percepção de ensino, um dado que me chamou bastante atenção apareceu na questão nº 05[47] dos ingressantes, que tinha como objetivo captar anseios em relação aos conteúdos que iriam ser abordados durante o curso de Letras. Como dito anteriormente, na questão nº 02, o dado mais recorrente foi o de um ensino maçante e técnico, apresentando o excesso de gramática como algo negativo. No entanto, ao serem indagados sobre o que esperam do curso de Letras, os ingressantes, tanto os de Ibirité como os de Divinópolis, mencionaram que ansiavam, na graduação, por um ensino de Gramática Normativa diferente, pois avaliaram como maçante a forma como aprenderam na educação básica.

A contradição desses discursos me leva a questionar que tipo de ensino esses licenciandos tiveram durante toda a educação básica, pois os excertos produziram pistas linguísticas que indicam que a didática de ensino que vivenciaram não foi efetiva o suficiente, já que ao se expressarem sobre as expectativas de conteúdo a serem vistos durante a graduação mostraram ainda um desejo, expresso, geralmente por Processos Mentais Desiderativos, por mais ensino de gramática.

Outros trechos proferidos na questão nº 01[48], tanto dos ingressantes como dos concluintes de Ibirité e de Divinópolis, também reforçaram esse desejo por mais conteúdo de gramática durante o curso de graduação. Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de Letras relataram um desejo de aprimorarem a relação com a língua, pois a forma negativa como vivenciaram este ensino, durante a educação básica, influenciou na escolha do curso.

Nesta perspectiva, entendo que esta pesquisa poderá contribuir para a otimização das práticas de ensino de língua, uma vez que a exposição sobre o que pensam ingressantes e concluintes

[47] A questão nº 05 dos ingressantes era: Considerando que o curso de Letras tem uma grade curricular dividida entre estudos literários e estudos de língua, o que você espera estudar nessas duas áreas? Como você imagina que serão as abordagens de ensino de língua na universidade?

[48] A questão nº 01 dos ingressantes e concluintes era: Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?

sobre o que é a língua e seu ensino, poderá suscitar reflexões importantes para que os cursos de graduação em Letras possam apreciar seus projetos políticos pedagógicos, a fim de averiguar o quanto as diretrizes pautadas nestes currículos estão sendo de fato absorvidas e compreendidas pelos discentes.

Outra contribuição importante dada por esta pesquisa é a possibilidade de que os profissionais responsáveis pela formação de licenciandos de cursos de Letras se atentem para os anseios e desejos destes discentes, e exercitem um olhar reflexivo, correlacionando os discursos apresentados nesta tese com as propostas pedagógicas dos cursos, sem uma visão unilateral, ou seja, que desenvolvam uma prática reflexiva que permita aprimorar ainda mais os cursos de Letras.

Acredito que a partir de projetos pedagógicos comprometidos com a formação política de professores reflexivos, capazes de compreender o contexto mais amplo em que se insere a instituição escolar, os cursos de licenciatura poderão buscar por uma proposta inter e transdisciplinar que tente a dar conta da complexa realidade sócio-político-educacional em que os alunos já atuam ou irão atuar.

Após a realização deste minucioso estudo, reitero a necessidade da superação do senso comum em favor de um olhar científico para a língua e seu ensino. Enquanto fui coordenadora e professora de um curso de Letras, talvez, na ânsia de se resolver uma questão levantada pelo corpo discente, no caso específico da minha experiência profissional, a requisição por mais disciplinas voltadas ao ensino de Gramática Normativa, estaria somente reproduzindo um discurso politizado e retrógrado sobre o que é ensinar língua portuguesa.

Percebo, após a construção desta tese, que os dados apresentados pelos licenciandos dizem muito sobre a politização do ensino de língua em nosso país, e assim como Lucchesi (2012, p. 176), me “impressiona o nível de ignorância que se observa em pleno século XXI em relação à língua”. As tendências de ensino em nosso país, conforme argumenta este autor, se agrava com a visão tradicional que restringe o ensino de língua portuguesa à prescrição das formas consideradas corretas, quando o ensino da língua deve ser muito mais amplo que isso, concentrando-se em práticas criativas que capacitem o aluno a produzir e interpretar textos, dominar os diversos gêneros textuais e identificar os mais variados sentidos e valores ideológicos que as produções verbais assumem em cada situação

específica.

Acredito que as discussões feitas nesta pesquisa revelaram que o conflito entre as duas visões (ensino da norma e a perspectiva plural de ensino) acerca da língua materna e de seu ensino ainda está muito vivo na sociedade brasileira. Diante disso, espero que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para problematizar e começar a minimizar a contradição entre a visão conservadora e dogmática, que ainda é hegemônica na sociedade, e a visão pluralista e científica da língua que já embasa os documentos oficiais da educação pública no país.

Entretanto, bem como atesta Lucchesi (2012), percebo que ainda há um impasse a ser resolvido, pois a sociedade simplesmente desconhece o que já é consensual entre os linguistas, ou seja, que um modelo de ensino de língua que privilegia a imposição de formas linguísticas adventícias e/ou anacrônicas, está longe de ser o mais eficaz. Esta distância entre ciência linguística e sociedade tem, de certa forma, o licenciando como elo entre ciência e sociedade, pois percebi que o discurso destes discentes trazem duas visões de língua e seu ensino.

Ingressantes, vislumbrados com as teorias linguísticas apresentadas desde o início do curso, evidenciam em seus discursos que o ensino que tiveram na educação básica se deteve a práticas pedagógicas voltadas para a estrutura da língua, e percebendo esta questão, emitiram um discurso de avaliação negativa em relação ao ensino básico. Por outro lado, os concluintes reconhecem a língua como objeto complexo ao evidenciarem em seus discursos pistas linguísticas que apresentam a língua em sua diversidade de usos e funções, no entanto, ainda reproduzem o discurso da falta da Gramática Normativa durante a graduação. Esse discurso, apresentado pelos concluintes, me leva a questionar se este anseio por mais gramática normativa no curso de graduação não está diretamente associado ao cenário que ele, concluinte do curso, está vivenciando em suas práticas de estágio supervisionado, o que de certa forma, o leva a desconsiderar as teorias linguísticas discutidas durante o curso.

Reafirmo então, a necessidade de que se promova a consciência acerca da diversidade linguística como reflexo inexorável da variedade cultural, pois

> esta formação cidadã para o respeito à diferença não entra em contradição com o ensino da norma culta, que deve permanecer. O que está em jogo, na verdade, é a opção por um ensino discriminatório e arbitrário, baseado no preconceito e no dogma, ou por um ensino crítico e pluralista, baseado no

> conhecimento científico acumulado até os dias de hoje, como ocorre na física, na matemática, na geografia etc (LUCCHESI, 2012, p. 184).

Empreender discussões com os discentes dos cursos de Letras sobre as perspectivas em torno do conceito de língua (língua materna, oficial e nacional), poderá contribuir de forma científica para que o ensino empreendido seja desenvolvido levando em consideração todas as nuances linguísticas, sem sobrepor nenhuma destas perspectivas, sob o risco de o ensino se tornar opressor. Opressor no sentido de querer, a qualquer custo, impor uma língua nacional/oficial sem considerar, primeiramente, a existência de uma língua materna. Comungando dessa ideia, percebo o quão importante é a concepção que possuo em relação à língua, uma vez que o conceito que eu possuo pode, de certa forma, influenciar na forma como conduzirei minhas próprias dinâmicas pedagógicas.

Percebo então que o ato de ensinar, como já mencionava Paulo Freire, é um ato eminentemente político, e após as considerações e análises tecidas ao longo deste estudo, ouso destacar que o ensino de língua em nosso país está, na atualidade, imbricado de questões políticas, aonde ainda impera uma visão de língua totalmente desarticulada do que as pesquisas linguísticas têm se dedicado a mostrar nos últimos anos. Essa desarticulação entre ciência e sociedade esta provocando uma ruptura entre as discussões feitas pelos licenciandos durante a graduação em Letras e a prática pedagógica que estes discentes têm desenvolvido ao se tornarem professores. Tendo a acreditar que essa visão de língua como ensino de normas, difundida ainda na sociedade, tem sucumbido, de certa forma, as tendências linguísticas propostas nos diversos documentos norteadores, tais como os PCNs, BNCC, Diretrizes Curriculares.

Continuando a discussão entre o fosso existente entre ciência e sociedade, trago aqui uma reflexão que considero ser de extrema importância para pesquisadores e docentes universitários - como a universidade mostra à sociedade o que é realizado dentro do ambiente acadêmico? Indagar sobre esta questão deposita nas instituições universitárias a responsabilidade em intensificar o diálogo com a sociedade, principalmente, e no caso dos cursos de formação de professores, com os profissionais da educação básica.

Além disso, a partir deste estudo, comecei a questionar de que forma os conhecimentos adquiridos na universidade são incorporados pelos licenciandos, e como isso interfere na prática

pedagógica destes futuros docentes. Assim sendo, reitero a importância de se investigar as representações que os licenciandos têm sobre o que é língua e seu ensino, para que então se inicie um processo de desconstrução acerca da ideia hegemônica que ainda está imbricada na sociedade, de que ensinar língua é ensinar a Gramática Normativa.

Outra questão que emergiu nas representações dos licenciados dos cursos de Letras mostra que ainda há uma concepção de que o professor é aquele que transmite conhecimentos. Sobre esta representação do professor como transmissor de conhecimento, evidenciada, principalmente, no discurso dos ingressantes, faço também a mesma leitura em relação à que fiz sobre o ensino de língua. Acredito que ainda paira na sociedade a visão de professor como transmissor de conhecimento, e que não coloca o discente como coparticipe do processo de ensino aprendizagem, o que, de certa forma, o desobriga a se envolver no processo de aquisição do conhecimento. Talvez isso explique também o aparecimento, no discurso dos licenciandos do Letras, da necessidade de mais atividades que façam a inter-relação entre a teoria e a prática. Sobre este ponto, mais que a articulação entre a teoria e prática, os discentes querem, de certa forma, receitas pedagógicas, o que coloca o professor como transmissor e desobriga o licenciando do processo de pesquisa e reflexão, condições tão necessárias para o fazer docente.

Ressalto que durante as análises eu também refleti sobre minhas próprias representações de ser professora, e de como a possibilidade de compreender, no discurso dos licenciandos, as inquietações, anseios e dúvidas sobre o que consideram ser língua e seu ensino me fez rever minhas próprias representações sociais acerca desse objeto. Refleti, dentre outras questões, sobre: Qual meu papel na formação dos licenciandos? Qual minha contribuição no sentido de auxiliar na disseminação das novas perspectivas de ensino de língua? Que esforços tenho desprendido para alterar, de certa forma, o paradigma que está posto na sociedade sobre o que é língua e seu ensino? Que representação de língua tenho empreendido em minha prática docente?

Enfim, percebi o quão responsável sou pela perpetuação da representação social de que ensinar língua é ensinar gramática, assim como para o rompimento desta perspectiva. Percebi também, o quão grande é minha responsabilidade enquanto professora que forma outros professores. Acredito que as reflexões empreendidas nesta tese podem contribuir para a ressignificação de minhas próprias representações sobre o que é língua e seu ensino, redirecionando minha prática pedagógica e, também, um amadurecimento enquanto professora e agente social.

Finalmente, destaco que há pela frente um labor para se pesquisar um assunto vasto e complexo como a língua e seu ensino. Acredito que estudos complementares a esta pesquisa podem contribuir para uma ampliação dos dados, bem como, novos olhares sobre o discurso dos licenciandos. Desenvolver uma pesquisa semelhante a que foi desenvolvida neste doutorado, de forma a ampliar a coleta de dados em outras instituições de ensino superior que possuam graduação em Letras, poderá trazer novos dados e/ou confirmar o que se constatou nesta pesquisa. Outra proposta de ampliação do estudo empreendido neste doutorado poderá focar nos egressos das duas instituições pesquisadas nesta tese no sentido de averiguar, na perspectiva deles, se as representações sociais sistematizadas nesta pesquisa se confirmam.

As reflexões tecidas neste estudo podem, assim como contribuíram para a ressignificação da minha representação de língua e seu ensino, contribuir significativamente para que outros profissionais, bem como futuros professores, ao lerem este material, possam também refletir sobre: Que ensino de língua querem desenvolver em suas práticas docentes? Que contribuição, enquanto professores de língua, empreenderem para minimizar o desconhecimento generalizado da sociedade em relação ao conceito de língua e seu ensino?

Por fim, acredito que refletir sobre todas as questões discutidas nesta tese, certamente, me tornou uma profissional mais articulada com as novas propostas de língua e seu ensino, porque me movo como educadora porque, primeiro, me movo como gente (FREIRE, 1996, p. 49).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S et al (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.

APPLE, M. W. *Ideologia e poder.* Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre:Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica*: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-209.

ASSIS, J. A. *O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária*. In: Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 101-117. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3d%20juliana%20assis.pdf. Acesso em 07/11/15

BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 10(1), 2009, p. 89-107. https://doi.org/10.26512/les.v10i1.9278.

BARBOSA, M. *Entre o sim e o não, a permanência*- o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna – 2004. Dissertação (Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, São Paulo, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Sci. Lang. Cult.*, v. 32, n. 2, p. 199-213. 2010.

BECHARA, E. Ensino da gramática.Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BEZERRA, M. A (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição:* um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BORGES, T. D; LAGO, N. A; OLIVEIRA, V. G. O professor de inglês em formação inicial

em foco: investigando as crenças de um acadêmico ingressante em letras inglês acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. *Gláuks,* v. 13 n. 1, 2013, p. 30-51.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais* (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias., Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/ CNE, 2001. Disponível em: Acesso em: 30 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRITO**,** C. C. P. Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de Professores**.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011.

BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.; BOCH. F.; ASSIS, J.A. *Letramento e formação universitária*: formar para a escrita e pela escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 2007.

CASANOVA, Bernard. *Psychanalyse et langue maternelle.* In: *Langue française. N. 54.* Persée. 1982.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (E. F. Alves, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *O professor de língua portuguesa na visão de formandos de letras*. 2008. Tese (Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.

CONCEIÇÃO, R. I. S. As representações do papel do professor de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte , v. 10, n. 3, p. 681-698, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300010&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 mar. 2021. https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300010.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 04 jan. 2014.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. In.: BARRETO, Elba de S. S (Org). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (1998). p. 233-259.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, S. T. G. *Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal* / Solange Thomé Gonçalves Dias. 2013. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993. p. 187 – 203.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [2003].

EGGINS, S. *Na Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. London, New York: Continuum, 2004.

FERREIRA, D. F. F. *Ensinar português é ensinar gramática? As expectativas de pais e alunos.2008*. Dissertação (Metrado) (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU), Taubaté, São Paulo, 2008.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais (L. Ulup, Trad.). In: D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (p. 173-186). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, (2001)

FREIRE, *Pedagogia da Autonomia*: os saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. ;OLIONI, R. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. *Calidoscópio.* 2011. 9. 188-197. 10.4013/cld.2011.93.03. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235784599_A_selecao_brasileira_de_futebol_a_servico_da_cerveja_analise_multifuncional_de_texto_na_perspectiva_da_gramatica_sistemico-funcional/link/0912f5137f52bb966b000000/download

FUZER, C.; TICKS, L.; CABRAL, S.R.S. Análise sistêmico-funcional como suporte para a leitura de textos: o caso da Cerveja Devassa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 883-909, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235784607_Analise_sistemico-funcional_como_suporte_para_a_leitura_de_textos_o_caso_da_Cerveja_Devassa

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia*, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos. Fundação Carlos Chagas, vol. 29, 2009.

GATTI, B. A. *et al*. *Formação de professores para o ensino fundamental*: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2010. 2v.

GEBRAN, R. A., & TREVIZAN, Z. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education*, *40*(2), 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.34534. Acesso em: 20-02-2020.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661

GHIRALDELO, Claudete Moreno. *As representações de língua materna*: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. 239 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269486>. Acesso em: 1 dez. 2020.

GRIZE, J. B. Lógica natural e representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 123-137). Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. Things and relations: regrammaticising experience as technical knowledge. In: MARTIN, J., VEEL, R. (Ed.). Reading sciene; critical and functional perspectives on discourses of science. London and New York: Routledge, 1998. p. 185-235

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. (2004) *An introduction to functional grammar*. 3rd. edition, London: Arnold.

JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KATO, M. A. *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD.v.8, n.3, p.487-517, set./dez. 2008.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, M.C. *Bugs*, redes e formação de professores no 3º milênio. In: *Formação de professores* – uma crítica à razão e à políticas hegemônicas. Linhares, Célia; Leal, Maria Cristina (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002

LEITE, C. F. Alguns passos para a elaboração de um material didático a partir de resenhas: uma análise inicial dos aspectos linguísticos discursivos. In: DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Material didático:* Elaboração e Avaliação. Taubaté-SP: Cabral, 2007. p. 171-198.

LIBÂNEO, J.C. *Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano***.** Educ. Real. vol.40, no.2 Porto Alegre Apr./June 2015.

LUCCHESI, D. A ciência da linguagem e o ensino de língua portuguesa: o caso do livro de português do MEC, 2012, p. 167-189. In: *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições / organizadores: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. - Salvador: EDUFBA, 2012.534 p.

MACHADO, L. B. *Representações Sociais, educação e formação docente:* tendências e pesquisas na IV jornada internacional. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf Acesso em 10 maio 2013.

MAGALHÃES, L. M. *Representações sociais da leitura*: Práticas discursivas do professor em formação, 2005. 186 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse:* meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. M.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English.* New York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse:* meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2007.

MATENCIO, M. L. M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*., n. 8, p. 439-449, 2006.

MATTOS e SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MESERANI, S. *O intertexto escolar.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995

MONTEMÓR, H.A.S.M. Vale a pena aprender Gramática? Representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino. In: SILVA, E.R; ABUD, M.J.M; CASTRO, S.T.R (org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010. 412p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOSCOVICI, S. *Sobre representações sociais*. Tradução de por Clélia Nascimento Schulz. Núcleo de Psicologia Social, Departamento de Psicologia, UFSC, 2003.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NEVES. Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOGUEIRA, S. S. *Representações de alunos do ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Goiânia, 2016.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos de Pós-graduados em História e do Departamento de História* (PUC-SP), 1(10), 8- 27, 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ revph/article/viewFile/12101/8763.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. A, FRANÇA, J. M. E. S. Ser professor de português e os saberes do seu métier: representações sociais de alunos de Letras. **Miguilim** – **Revista Eletrônica do Netlli |** V. 9, N.

3, p. 896-918, set.-dez. 2020.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEDROSA, P. C. T. *O perfil dos alunos de um curso de letras:* investigando as representações de futuros professores de inglês. 2007. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada) - Departamento de Ciências Sociais e Letras - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

PIMENTA.S. G; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo, Cortez,2013

PORTO, A. M. *Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores de Terrena.* 2012. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.

POSSENTI, S. Gramática e Política. 4. ed. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção.* São Paulo: Ática, 2006, p. 47-6.

RAUPP, E.S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/544-Texto%20do%20artigo-1685-1-10-20090723%20(3).pdf. Acesso em: 18 de maio de 2020.

REPOLÊS, M. C. P. *Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD*: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras – 2019. 225 f. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

RÈVUZ, C. A Língua Estrangeira, entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Inês Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1988.

ROJO, R**.** *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, C. D. Rodrigues. *Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa.* 2012. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012.

SAUSSURE. F. *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org) *Crenças, discursos & língua(gem)* – Volume I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, K. A.; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na

contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista. Brasileira de Linguística Aplicada.*, vol.10, no.4, 2010, p.975-994. ISSN 1984-6398.

SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional.* 2012.Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês***:** que livro é este? Discurso de produtores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, E. K. S. *As representações e a construção da identidade sobre a profissão docente no discurso de licenciandos de Letras: uma análise longitudinal de relatórios de estágio.* 2021. Tese (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens), Minas Gerais, 2021.

SOARES, Ma. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC.* Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. 1996.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino.* PUC/SP, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo, Ática, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização:* A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 377p

STRIQUER, M. S. D. As concepções de língua portuguesa apresentadas pelos alunos do curso de letras: comemoração aos 30 anos de "O texto na sala de aula". *Textura,* Canoas v.17 n.34 p. 235-248 mai./ago. 2015.

SZUNDY, P. T. C.; NICOLAIDES, C.S. A "ensinagem de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-46, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* (3. ed.) Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, C. S. Ensino de gramática e análise linguística. *Revista Ecos*. n. 11. dez, 2011, p. 163-173. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/163_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A2011.pdf. Acesso em 15/06/2019.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). O ensino de língua portuguesa para o 2° grau. Minas Gerais: UFU, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*-UEMG/Unidade Divinópolis. 2016. Divinópolis/MG.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*-UEMG/Unidade Ibirité. 2016. Ibirité/MG.

VERMES, G; BOUTET, J (org.) (1987). Multilinguismo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de France, pays multilingue (tomo 112), por C. M. Cruz et. al.), 1989.

VIAN JR, O; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Org). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa:* estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

VILLELA, A. M. N. *Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras.* Trabalho apresentado no Grupo de Discussão 09 - Atividades hipertextuais: o que nos diz a prática, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2009.