

A (des)construção de identidade(s) do professor em formação: como suas crenças afetam suas práticas

The deconstruction of the future teacher's identity (s): how his beliefs affect his practices

Eliane Vitorino de Moura Oliveira¹

Resumo

As crenças de futuros professores de Língua Portuguesa sobre “ser professor” e sobre conceitos basilares que perpassam as ciências linguísticas são pormenores importantíssimos na construção da(s) identidade(s) docente(s). Neste trabalho, buscamos conhecer os discursos de professores em formação, para depreender de que maneira as concepções sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa são traduzidas. O corpus analisado é constituído por visões de licenciandos do Curso de Letras (Português) da UFAL-Arapiraca, a partir das práticas discursivas apresentadas como respostas a um questionário aplicado a turmas do terceiro e do oitavo períodos, representando o início e o final do curso. Nosso foco foi obter, por uma pesquisa qualitativo-investigatória, a identidade linguística em construção, captando as visões sobre aspectos didático-pedagógicos, de modo a perceber “discursos envolventes” (SOUTO-MAIOR, 2009) que permeiam o imaginário dos futuros docente antes e depois de participarem de discussões realizadas no Curso, sobretudo nas disciplinas Linguística Aplicada 1 e 2. Nas discussões, comprovamos que as reflexões empreendidas nas aulas de Linguística Aplicada foram fundamentais para o novo olhar dos futuros professores para sua prática pedagógica, sendo essenciais para a desconstrução de crenças e conceitos arraigados no imaginário, oportunizando a constituição de uma identidade docente harmônica com a contemporaneidade.

Palavras-chave: *Identidade docente. Formação de Professores. Ensino de Língua Portuguesa*

Abstract

The beliefs of future Portuguese teachers about “being a teacher” and about basic concepts of linguistic sciences are extremely important in the construction of teacher's identity (s). In this paper, we analyse the future teacher's speeches, to understand how the conceptions about teaching and learning Portuguese are translated. The corpus consists of visions of undergraduate students of Curso de Letras at UFAL-Arapiraca, based on the discursive practices presented as responses to a questionnaire applied to classes from the third and eighth periods, representing the beginning and end of the course. Our focus was to obtain, through a qualitative-investigative research, the linguistic identity in construction, capturing the views on didactic-pedagogical aspects, in order to perceive “engaging discourses” (Souto-Maior, 2009) that permeate the imaginary of future teachers before and after participating in discussions held in the Course, especially in the disciplines Applied Linguistics 1 and 2. In the discussions, we proved that the reflections undertaken in the classes of Applied Linguistics were fundamental for the new look of future teachers for their pedagogical practice, being essential for the deconstruction of beliefs and concepts rooted in the imaginary, allowing the constitution of a teaching identity that is harmonious with contemporary times.

Keywords: *Teaching identity. Teacher training. Portuguese Language Teaching*

¹Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora na Universidade Federal de Alagoas.

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 29/10/2020

Professores em formação: crenças em desconstrução

A constituição do professor implica e requer uma série de fatores, entre eles a percepção, por ele próprio, do que é ser professor. Esse entendimento é relevante por exercer influência no processo de ensino e aprendizagem, já que afeta a prática docente e o processo de aquisição de conhecimentos pelos discentes. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, as concepções de linguagem e de gramática, por exemplo, podem pesar fortemente na apropriação do conhecimento dos alunos.

Assim sendo, é importante conhecer o que pensam futuros docentes sobre conceitos basilares, como o de *linguagem* e o de *gramática* já mencionados, para, com isso, atuar no sentido de desconstruir “discursos envolventes”, usando terminologia cunhada por Souto Maior (2009), que possam interferir na constituição de sua identidade e também, futuramente, em sua prática pedagógica.

Neste trabalho, apresentamos discursos de discentes do Curso de Letras (Português) do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, professoras e professoras em formação, em que são expressas as concepções sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa, a partir de suas respostas a três perguntas “O que é linguagem?”; “O que é gramática?”; “Por que ensinar Português a quem fala português?”. O questionário foi aplicado aos alunos do 3º período² (2017.1), no início da disciplina Linguística Aplicada 1, e, em 2019.2, durante as discussões empreendidas no 8º período, em Estágio Supervisionado 4, com o objetivo de obter, a partir de uma pesquisa qualitativo-investigatória, as concepções desses profissionais em formação.

Entendemos que as aulas de Língua Portuguesa promovidas no ensino básico, ainda que venham, nos últimos anos, recebendo a influência das diversas pesquisas cujos resultados chegam até esse nível de ensino, mantêm-se, de certa forma, presas a visões tradicionais, o que implica em “calouros” de Letras perpassados por visões limitadoras sobre o que é Linguagem, Gramática e ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, acreditamos que, a partir das primeiras discussões empreendidas nas aulas do curso, sobretudo em Linguística Aplicada, esses olhares restritivos sejam ampliados, uma vez que seu caráter inter/transdisciplinar favorece a dissipação de discursos contextualmente construídos e ideologicamente fundados (SOUTO MAIOR, 2009) trazidos pelos “calouros”.

A Linguística Aplicada (LA), definida por Almeida Filho (2011, p. 31) como uma ciência da linguagem que “focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real”, nos dá suporte para as análises e embasamento nas discussões dos resultados por ser vanguarda na produção de conhecimentos na área, como aponta Moita Lopes (2013). Além disso, essa ciência entende a linguagem como um construto social, atravessada por ideologias e, por isso, também política, que se constitui nos usos sócio-

² Consideramos, aqui, o 3º período como “início do curso” devido ao fato de, na matriz curricular vigente à época (PPC2013), havia dois períodos destinados a disciplinas gerais e pedagógicas, que perfaziam o chamado “Tronco inicial”. Apenas no terceiro período os alunos tinham contato com disciplinas específicas de Linguística, Literatura e práticas nestas modalidades.

históricos. É uma LA que, como entende Fabrício (2006, p. 48), reconhece a linguagem como prática social, já que nela e por ela são materializados discursos que descortinam escolhas marcadas por relações de poder – conceitos todos que refletem adequadamente o contexto de formação de professores.

Como observa Ferreira (2014, p. 321), são variadas as abordagens teórico-metodológicas da LA, mas todas veem a linguagem a partir de seus contextos e de acordo com as finalidades de uso, o que implica uma ciência que demanda distintas ciências, por isso imbricada de saberes outros, multi-inter-transdisciplinar, ou, nas palavras de Pennycook (2006, p. 67), transgressiva. Moita Lopes (2013, p. 18-19) entende que “na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases”, implicando, portanto, uma atitude responsiva da LA diante dessas mudanças.

Dessa maneira, a formação de professores requer ações também transgressivas, que promovam um “(trans)olhar”, um “(trans)pensar”, um “(trans)fazer” que renove as concepções dos indivíduos em formação e promova a ressignificação do que trazem pré-concebido, ou, como orienta Fabrício (2013, p. 45) que atue como um processo de “desaprendizagem”.

Para agenciar a ação sugerida por Fabrício, buscou-se, inicialmente, conhecer o que pensavam os “calouros” de Letras para, a partir desse diagnóstico, dimensionar o peso, ou o reflexo, ao final do curso, do que foi apreendido durante as horas e horas de leituras e de discussões teóricas e também assente nas práticas pedagógicas, para a “desaprendizagem” das crenças iniciais.

Sabemos, com Bohn (2013, p. 81), que a existência de uma “escola uniformizada”, pode ter naturalizado práticas compulsórias, baseadas em “privações sofridas” (BOHN, 2013, p. 85) e, com isso, ter forjado identidades que pesam no imaginário desses indivíduos que se querem professores, fator que pode trazer resistência para a “descrença”, exigindo esforço maior dos formadores – o que não seria problema para um professor que “decide aprofundar seus entendimentos sobre sua própria prática como formador junto com os professores em formação inicial ou continuada com quem trabalha”, como entende Miller (2013, p. 101).

Essa preocupação que têm os formadores de professores com sua própria prática não tem, segundo Kleiman e Martins (2007, p. 273), paralelo em outros campos ou outras profissões, mas é constante em diversas instituições de formação docente, incluindo o Curso de Letras UFAL Arapiraca. Refletir sobre o que está se ensinando, promovendo aquilo que Cavalcanti (2013, p. 215) chama de “uma educação linguística em sua visão ampliada”, vem sendo exercício contínuo mesmo entre os professores que circulam pelo “núcleo duro” da Linguística em nosso corpo docente.

Tal afirmação se faz relevante nesta discussão, pois os resultados mostram que essa ação vem se refletindo no “produto final”, visto que os egressos do curso têm construído carreiras pautadas nas premissas críticas e transdisciplinares, favorecendo “reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional”, como entendem Kleiman e Martins (2007, p. 275). Ainda de acordo com as autoras (2007, p. 281), olhar como chegam e atuar para saírem com visões atualizadas é fundamental, pois “uma transformação nas representações básicas do educador implica uma mudança na sua

forma de ser professor, na sua identidade profissional, nas suas formas de se relacionar na vida social”.

O esforço, no entanto, não parte apenas dos professores formadores. Para os alunos que chegam com visões cristalizadas sobre o que é linguagem, gramática e ensino, citando apenas os conceitos aqui analisados, o estranhamento costuma causar desconfiança, sobretudo àqueles que vêm de instituições cujas metodologias se inserem no que Bohn (2013, p. 82) entende como “exercícios de poder sobre as mentes e corpos dos alunos”. As ideologias incorporadas em anos de aprendizagem são, repentinamente, confrontadas, e o que se sabe deixa de ser importante. Os sujeitos se veem em uma espécie de luta interna para abandonar discursos apropriados, entendidos como um “discurso perfeito, esperado, defendido e que, por ser unanimidade, não pode, à custa de vitimar seus possíveis detratores, ser sequer ‘desnaturalizado’”, usando palavras de Souto Maior (2009, p. 22).

O conceito de *habitus*, conforme Bordieu (1984), parece ser útil para nos levar a entender essa resistência aos discursos renovadores. Sendo um sistema de acomodações ou de modos que induzem nossas ações em determinadas circunstâncias, ainda que flexível e internalizado, expressando-se tão naturalmente que não seja mais perceptível, esse sistema é condicionante e condicionador de nossas ações e preenchido de ideologias (que Bordieu denomina *doxa*) – formas de ver e entender o mundo que condicionam, acomodam e direcionam – como veremos nos discursos dos colaboradores analisados nesta pesquisa.

A identidade docente em construção: o antes e o depois

Os alunos chegam às salas de aulas das licenciaturas por diversos caminhos, uma vez que muitos deles vêm por escolha e outros por não terem alcançado sucesso em outras aspirações. Esse caminho afetará sua performance durante a graduação e, algumas vezes, em sua vida egressa.

A realidade da turma analisada não é diferente. Dos discentes que colaboram com esta pesquisa, mais da metade não escolheu Letras como primeira opção, um fato que tem maior relevância quando pensamos que o curso forma professores: apenas uma parte menor quis isso para sua vida. A graduação, portanto, servirá para desconstruir ambições e erigir rumos outros para que, ao final, saiam dela os professores que a sociedade contemporânea espera e exige. Como prevê Cavalcanti (2013, p. 215), “inclui ainda observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes”.

Para entender com que discursos nossos futuros professores chegaram, foi aplicado à turma 2017.1, no início da Disciplina Linguística Aplicada 1, um questionário com algumas perguntas dissertativas, pelas quais pretendíamos levantar um diagnóstico dos saberes prévios desses alunos. Entre as questões, destacamos três para análise neste trabalho: i) o que é linguagem?; ii) “o que é gramática?”; iii) “por que ensinar Português a quem fala português?”.

Esse mesmo questionário foi aplicado, novamente, no final do curso, no oitavo período, a fim de conhecer as respostas após todas as reflexões feitas no decorrer da graduação e de que forma elas influenciaram na construção dos saberes. Trinta e dois alunos participaram da pesquisa no início e vinte e seis no final. Para este trabalho, pela

limitação de espaço, abordaremos apenas algumas respostas, selecionando as que mostraram, nas respostas ao primeiro questionário, crenças prototípicas do senso comum. Para efeitos analíticos, enumeramos os colaboradores de um a dez, nomeando-os da seguinte forma: Col1 a Col10.

Começamos analisando as respostas à questão “O que é linguagem”. Segundo Travaglia (1997), há três possibilidades de se ver a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Nossos calouros, em sua maioria, chegaram com uma bagagem a ser desconstruída, já que as respostas à primeira questão trazem visões tradicionais.

O Col1 define linguagem como ³“um meio que podemos nos comunicar com outras pessoas”, mostrando a visão de língua como comunicação, assim como veem o Col2 ao entender que “é a forma oral (verbal) e/ou escrita (também verbal) que acarreta na comunicação” e o Col3, cuja visão é “um sistema formado por signos que possibilita a comunicação entre as pessoas”. Essa visão de língua como sistema é apresentada por outros colaboradores, em opiniões como “é um instrumento que possibilita a comunicação” (Col4); “é o dialeto utilizado pelas civilizações, cujo objetivo é a comunicação correta entre as pessoas” (Col5); “é o meio principal de comunicação e identificação de um povo/nação”.

Ainda se apresenta, no entanto, a visão como expressão do pensamento. O Col7 assim define linguagem: “é a transcrição do pensamento e cada indivíduo compartilha com outros suas normas e regras”, bem como uma percepção mais contemporânea quando entende que a linguagem “é o meio pelo qual nós, seres humanos, nos relacionamos. É ela que possibilita a interação entre pessoas.”

Em se tratando da concepção sobre “o que é gramática”, nossos colaboradores trouxeram a percepção de compêndio de regras que devem ser seguidas, descortinando a definição da gramática normativa, conforme a noção de Possenti (1996). Para o autor, além desta, há outros dois tipos de gramática: a descritiva – as regras seguidas efetivamente pelos falantes – e a internalizada – as regras que dominamos de forma implícita.

Respostas como “os estudos dos fatos da linguagem, tanto falada quanto da escrita, procurando diferenciar o certo do errado” (Col1) “é o manual da língua escrita e falada. Tem como objetivo armazenar todo o aparato linguístico para que possamos consultar” (Col2) mostram um entendimento a ser desconstruído.

Os demais colaboradores seguiram essa linha de percepção, como é possível notar em “é o conjunto de regras e normas de uma língua, é um instrumento de aprendizagem” (Col3); “é um conjunto de normas sobre a língua e suas formas de uso formais e informais” (Col4); “são as regras da língua escrita e falada que possibilitam seu uso correto” (Col5), “são as regras que determinam o uso da forma correta da língua portuguesa.” (Col6); “prescreve regras do uso correto da língua.” (Col7); “é o estudo das regras da língua portuguesa” (Col8).

O Col9 entende que a gramática existe apenas na escrita, quando entende que ela “é aplicada com frequência na linguagem escrita para facilitar o entendimento do texto”, ao

³ As transcrições das respostas dos colaboradores foram revisadas, a fim de apresentar, no texto, a variedade formal da língua, mas o teor não foi alterado.

passo que o Col10 vê a gramática somente na fala: “conjunto de regras de uma língua, Ela organiza como a língua deve ser falada”.

Quando perguntados sobre “por que ensinar Português a quem fala Português?, a concepção de língua como expressão do pensamento é marcante na resposta do colaborador 1 ao aliar saber gramática e inteligência. Para ele, é preciso aprender português “porque as pessoas necessitam estudar as regras para que possam falar corretamente e saber se expressar de maneira inteligente” (Col1).

Algumas respostas mostram uma noção de língua e gramática como sinônimos, como vemos em “ensinar a usar a língua, porque a maioria não sabe” (Col2); “ensinar gramática, que é algo que não dominamos” (Col7); “para dar domínio da língua, pois as pessoas não sabem usar” (Col5); “é ajudar aqueles que têm dificuldade em aprender certo o nosso idioma” (Col5); “porque os falantes de língua portuguesa nem sempre falam corretamente, usam a fala da região em que moram, assim como também não escrevem da maneira exata” (Col10).

Uma visão tecnicista também é mostrada nas respostas. O colaborador entende que o aprendizado de língua materna serve para “aprimorar o uso da língua e preparar o aluno para arrumar o emprego dos sonhos e ajudando-o a entrar na faculdade” (Col3). Essa noção

A preocupação de domínio completo das normas da gramática para poder ensinar uma língua é apresentada, descortinando uma crença bastante arraigada. Quando o colaborador entende que ensinar Português a falantes de Português “é um grande desafio, pois temos que nos policiar muito antes de falar algo, porque, ao errarmos em alguma palavra ou assunto, somos logo julgados por sermos professores de português” (Col9), ele mostra a visão do senso comum, que entende o professor de Língua Portuguesa como um compêndio de regras e um mestre na arte do bom português, trazendo à tona o “beletrismo” que precisa ser combatido, expressado também pelo colaborador 4 quando entende que “ensinar a usar bem a língua, a língua certa que precisa ser usada sempre quando vamos falar em público, por exemplo” (Col4) é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa como língua materna.

No curso de Letras UFAL Arapiraca, a língua é percebida como uma atividade essencialmente social, conforme estabelece Bakhtin (0000), em que se entende a influência do contexto e o princípio dialógico como constitutivo e intrínseco à linguagem. Essas noções foram trabalhadas no decorrer do Curso, de forma implícita em alguns componentes curriculares, explicitamente em outros, como em Linguística Aplicada 1 e 2, em Estágio 1 e 4, entre outras. Diante disso, apresentamos os resultados dessas reflexões para a desmitificação (ou não) das crenças prévias trazidas pelos “calouros”.

Discussão

Depois da reflexão estabelecida no curso, é esperado que os alunos desconstruam percepções e alimentem novas formas de entender conceitos basilares. A imagem trazida precisa ser revista, pois, no caso da licenciatura em Língua Portuguesa, as crenças afetam a práxis desses futuros professores.

A forma como um professor concebe a linguagem, a gramática e o ensino é reveladora da sua prática, por exemplo, se a vir como expressão do pensamento, limitará o fenômeno linguístico “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21), ou seja, a linguagem seria a exteriorização do pensamento por uma linguagem organizada e articulada. Isso implicaria, na prática pedagógica, aulas limitadas à noção de certo e errado e à expressão linguística que foge ao que é considerado o ideal é vista como incapacidade de raciocínio lógico, concepção que perpassava as crenças do Col7.

Ao percebê-la como instrumento de comunicação, entenderá a linguagem como um código passado de um interlocutor a outro, em que se privilegia o aspecto material, em detrimento da significação. A partir desse ponto de vista, uma aula de Língua Portuguesa privilegiaria as regras, ou seja, a forma linguística, a visão da maioria de nossos colaboradores no início do curso.

Diferentemente de quando entende a linguagem como interação. Segundo Travaglia (1997, 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Em sala de aula, privilegia-se um ensino contraposto às visões conservadoras, em que a língua é entendida a constituição de relações sociais, e, com isso, o ensino contextualizado tem lugar de destaque. Essa visão foi a que buscamos – e que conseguimos – construir no decorrer das aulas do curso.

Acreditamos que a própria prática dos docentes do Curso de Letras UFAL Arapiraca tenha servido como instrumento de desconstrução. Ao perceberem as aulas mais interativas, contextualizadas e dinâmicas, os discentes podem passar a analisar outros formatos, diferentes daqueles com os quais se defrontaram no ensino básico. Isso, aliado às leituras e discussões, levou a um resultado positivo, pois, como pondera Fabrício (2006, p. 49), “nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas.”

Como exemplo, o Col1, que no início trazia uma visão conservadora de linguagem, gramática e ensino, ao final do curso conceituou a linguagem como “algo que faz parte da cultura de um povo e que tem formatos diferentes, como a língua que falamos ou a Libras, e outras, como pinturas, sinais diversos, utilizados para a interação e, mais importante, construídos nessa interação”. Em se tratando de gramática, passou a vê-la como estrutura inerente a todas as línguas “que pode ser normativa ou descritiva, mas faz parte de todas as línguas de forma internalizada nos falantes” e a entender o ensino de língua portuguesa como “uma possibilidade de adequação que se faz necessário, pois temos uma grande variabilidade linguística, e todos têm o direito de conhecer outras formas de interagir na vida”

Todos os colaboradores apresentaram visões diferentes das que apresentaram quando iniciaram a graduação, portanto, isso nos faz crer que o Curso de Letras serviu para renovar visões, ampliar conceitos e desconstruir mitos. Fabrício (2006, p. 49), a esse respeito, entende que

toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história,

quebras de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes.

Respostas como “porque há um padrão definido como o ideal e é importante que os alunos conheçam. Não que isso vá fazê-los excluir o que já conhecem, mas lhes dará bagagem para a interação nos contextos em que participarem pela linguagem” (Col7), ou “toda língua tem uma estrutura, a sua gramática. Didaticamente, ela é dividida em gramática normativa, descritiva, histórica, comparativa, internalizada. Cada uma delas tem sua importância, pois reflete um estudo” (Col4) e, ainda “linguagem é o lugar da interação” (Col9) mostram que os grilhões citados por Fabrício (2006) começaram a ser rompidos nas e pelas reflexões do Curso de Letras UFAL Arapiraca.

Ao desfazer visões tradicionais sobre o ensino de Língua Portuguesa, como vemos no Col6, quando entende que ensinar Língua Portuguesa é “mostrar para o aluno que ele fala Português, mas que existe jeitos adequados a cada situação”, o Curso de Letras promove em seus graduandos uma renovação e, com isso, conduz para as salas de aula professores com a “leveza de pensamento”, tão necessária para quem trabalha com corpos e mentes em formação”, como proposto por Bohn (2013, p. 84). O Col2 corrobora isso ao ver o ensino de língua materna como “uma possibilidade de os alunos aprenderem algo a mais para dar a eles formas de sair do lugar em que estão, pois a sociedade exige um conhecimento de outras formas de falar e de uma escrita mais adequada, mais “padrão” para afirmação social”.

O Col5 traz respostas que deixam perceptível a mudança de concepção. No início, acreditava que os falantes não sabiam usar a língua, e, nessa etapa de sua vida acadêmica, apontou que o ensino “deve levar os alunos a dominarem outras variedades, principalmente a padrão, também chamada de culta (as nomenclaturas não têm consenso), pois sua forma de usar, que é legítima, precisa ser ampliada porque a sociedade assim cobra dos falantes.”. No que se refere à gramática, entende-a como estrutura inerente às línguas e a linguagem como “o local de interação”, uma visão análoga à apresentada pelo Col10 e que remete a Kleiman e Martins (2007) quando dizem que a apropriação de concepções edificantes constrói as ideologias que farão parte dos discursos repassados em sala de aula.

O Col8 retrata, em suas respostas, o papel do curso para a desconstrução de suas crenças. Em relação à linguagem, ele aponta que “acreditava que linguagem e língua eram a mesma coisa, pra começar! Com as aulas, entendi a importante diferença e a importância que um professor de português saiba essa diferença!”. Em relação à noção de gramática, apresenta surpresa na resposta: “que loucura descobrir que gramática não é só o livro que a gente tem que estudar na escola”, discorrendo, na continuidade da resposta: “toda língua tem uma gramática, que é sua estrutura. O que vamos ensinar na escola é a gramática normativa, sem deixar de mostrar para os alunos que todos seguem uma gramática, independente de saber usar as regras ou não.” O Col8 mostra venceu a “luta” usando um termo de Bakhtin, contra as ideologias já incorporadas (KLEIMAN; MARTINS, 2007).

E, por fim, o Col3 traz respostas que mostram que não só ampliou sua visão sobre linguagem, gramática e ensino, como também está habilitado à escrita do texto científico. Em relação ao ensino, ele discorre que “como aponta Bortoni-Ricardo (2005), os professores usam uma variedade que os alunos não conhecem e não consideram a variedade que os alunos trazem de casa. É preciso mudar isso e o ensino deve promover a afirmação das formas de falar, sem deixar de levar os alunos a dominarem a variedade

padrão.”, e sua resposta vai ao encontro do que afirma Cavalcanti (2013, p. 215), quando entende que “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina [...]”.

Entendemos, com as falas apresentadas aqui pelos colaboradores, tanto no início de sua formação quanto ao final dela, que as aulas do Curso Letras UFAL Arapiraca vêm promovendo “uma educação linguística em sua visão ampliada”, conforme entende Cavalcanti (2005, p. 215), uma educação que, ainda para a autora, exige muito desses graduandos que irão para as salas de aula, como também exige dos professores que já lá estão, pois “demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística” (CAVALCANTI, 2005, p. 215.). O Curso de Letras UFAL Arapiraca vem trabalhando para isso. E, pelo que pudemos perceber, parece estar conseguindo construir as identidades mais fluidas, a partir de suas próprias visões, pois, ao ouvirmos o que os professores em formação têm a dizer, suas vozes são também legitimadas e, com isso, suas identidades são afirmadas.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos crenças que interferem nas identidades dos professores em formação, mostrando, a partir de suas próprias vozes, o antes e o depois de concepções sobre linguagem, gramática e ensino e como foram desconstruídas esses pré-concebidos a partir das aulas, sobretudo, das reflexões empreendidas nas aulas de Linguística Aplicada 1 e 2 do Curso de Letras UFAL Arapiraca.

Num primeiro momento, percebemos as visões limitadas dos calouros, que poderiam ser limitadoras para a práxis, e, num segundo, com satisfação, observamos que as reflexões empreendidas pelos professores do curso foram fundamentais para a formação das identidades dos nossos egressos, que, a partir do que constatamos aqui, atuarão com base na teoria que debateram e da qual se apoderaram nas aulas, bem como da prática observada nos docentes e materializada por eles em aulas de práticas de ensino e nos estágios.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (79-98)

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translínguas. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (211-226)

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. (45-65).

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (39-58)

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, Maria Silva Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e n transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (273-298)

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência á reflexão crítica e ética. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (99-121)

MOITA-LOPES, L. P. de. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (15-38)

NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (299-316)

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. (67-83),

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

SOUTO MAIOR, R de C. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.