



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE LETRAS DE ITABAIANA**

JOSÉ CLÉVISSON DOS ANJOS LIMA

**A AUTORREPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

ITABAIANA/SE

2026

JOSÉ CLÉVISSON DOS ANJOS LIMA

**A AUTORREPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Departamento de Letras — Língua Portuguesa
da Universidade Federal de Sergipe, campus
Prof. Alberto Carvalho, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Rosalvo Costa.

ITABAIANA/SE

2026

JOSÉ CLÉVISSON DOS ANJOS LIMA

**A AUTORREPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Departamento de Letras — Língua Portuguesa
da Universidade Federal de Sergipe, campus
Prof. Alberto Carvalho, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Aprovado em 24 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Rosalvo Costa (UFS)
Orientador

Profa. Dra. Sara Rogéria Santos Barbosa (UFS)
Examinadora

ITABAIANA/SE

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço a José Clévisson dos Anjos Lima; sim, a mim mesmo, que desde criança brincava de ser professor e que sonhava em um dia ingressar na universidade, mesmo sem ter noção de como era a vida acadêmica e que se questionava "Será mesmo possível que eu consiga? É difícil, mas eu quero!". Obrigado por não desistir, José Clévisson. Agora, você é professor!

Agradeço aos meus pais, Gisselma dos Anjos Lima e José Francisco de Lima, que, mesmo não tendo oportunidade de estudar, fizeram de tudo para que eu estudasse, porque sempre acreditaram na importância da educação.

Agradeço às boas amigas que fiz na UFS, sobretudo, à Williane de Jesus Santos e à Gabrielly Dantas Alves por todos os dias de parceria, de risadas, de fofocas, de trabalhos em grupo (nosso eterno *Trio Ternura*) e de compartilhamento de conhecimentos.

Agradeço ao meu orientador, Luiz Rosalvo Costa, pelas orientações enriquecedoras para meu processo formativo e por todos os ensinamentos durante a graduação em Letras.

Agradeço aos meus professores do Departamento de Letras (DLI), do campus de Itabaiana: Vilma Mota, Daynara Côrtes, Marcia Mariano, Sara Rogéria, Julia Vasconcelos, Fábio José, Iasmim Ferreira, João Paulo, Luciene Lages e Beto Vianna.

Às pessoas incríveis que conheci durante essa trajetória, minha gratidão.

“[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos”.

(Stuart Hall)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga como licenciandos concluintes do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, em Itabaiana/SE, autorrepresentam-se enquanto futuros professores de Língua Portuguesa, considerando suas concepções de língua, gramática, ensino de Língua Portuguesa e papel do professor. Levando em conta as noções de identidade (Hall, 2006), representação (Jodelet, 1993), heterogeneidade e variação linguística (Bagno, 2015), o estudo se baseia em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, efetivada por meio da aplicação de um questionário a dezoito licenciandos do último período do curso. A análise dos dados revelou que a maioria dos participantes pretende desenvolver práticas pedagógicas alinhadas aos pressupostos dos estudos linguísticos contemporâneos, reconhecendo a língua como um fenômeno heterogêneo, dinâmico e socialmente situado. Os resultados evidenciam que, não obstante a presença de posições alinhadas com a perspectiva da gramática tradicional, prevalece uma tendência de distanciamento de concepções normativas e de valorização de abordagens de ensino que contemplam a diversidade linguística.

Palavras-chave: Autorrepresentação Docente; Formação Inicial; Língua; Gramática; Ensino de LP.

ABSTRACT

This course completion work investigates how graduates of the Letters course of the Federal University of Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, in Itabaiana/SE, represent themselves as future teachers of Portuguese Language, considering their conceptions of language, grammar, teaching of Portuguese Language and role of the teacher. Taking into account the notions of identity (Hall, 2006), representation (Jodelet, 1993), heterogeneity and linguistic variation (Bago, 2015), the study is based on a field research, qualitative approach, effected by applying a questionnaire to eighteen graduates of the last period of the course. The analysis of the data revealed that most participants intend to develop pedagogical practices aligned with the assumptions of contemporary linguistic studies, recognizing language as a heterogeneous, dynamic and socially situated phenomenon. The results show that, despite the presence of positions aligned with the perspective of traditional grammar, there prevails a tendency to distance from normative conceptions and to value teaching approaches that contemplate linguistic diversity.

Keywords: Teacher self-representation; Initial training; Language; Grammar; Teaching of LP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LP	11
2 LÍNGUA E GRAMÁTICA: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	20
3 METODOLOGIA.....	30
4 ANÁLISE DOS DADOS	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como propósito investigar como licenciandos de um curso de Letras se autopercebem enquanto futuros professores de Língua Portuguesa (LP). São levadas em consideração, nesse sentido, as representações de língua, gramática, ensino de LP e papel do professor de LP, presentes em enunciados de licenciandos do último período do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Professor Alberto Carvalho, de Itabaiana/ SE.

Para esse processo, parte-se das discussões sobre *identidade*, conceito que, para mim, começou a tomar forma a partir da minha participação em um programa institucional de formação docente, o Programa Licenciandos na Escola (PROLICE). Como um dos resultados dessa experiência, publiquei um artigo, em coautoria com colegas de curso e o professor coordenador, intitulado *Consciência Fonológica, Variação Linguística e Ensino de Leitura e Escrita: Relato de Experiência no Programa Licenciandos na Escola* (Costa *et al.*, 2025), que possuía uma seção referente à construção da identidade dos professores em formação inicial. Embora nesse artigo essa questão tenha sido tratada de forma breve, sem aprofundamentos, a participação nesse projeto proporcionou um processo reflexivo acerca do papel do professor de LP e do ensino dessa língua.

A identidade é um conceito sobre o qual há uma importante produção teórica, sendo enfatizadas, neste trabalho, as concepções de Hall (2006) e Coracini (2000; 2003). Em suas formulações sobre essa questão, levando em conta as ideias de representação do sujeito, Hall (2006) apresenta três concepções de identidade, partindo desde o Iluminismo, em que o ser humano era visto por uma perspectiva individualista, como um sujeito unificado, até a pós-modernidade, na qual ele é tido como alguém sem identidade fixa, a qual se constrói historicamente. Neste trabalho, a ideia não é discutir de maneira aprofundada esse conceito, mas mobilizá-lo a serviço da compreensão de como os licenciandos em fase de conclusão de curso percebem a sua identidade enquanto professores de LP e como fazem parte dessa autopercepção as ideias de gramática, língua, ensino de LP e as concepções sobre o papel desse professor. Considerando a identidade como um processo em que as representações cumprem um papel de grande importância, o presente trabalho se ampara nas formulações de Jodelet (1993), Hall (2016), Pitkin (2006) e Silva (2013), para tratar deste conceito.

Os eixos principais dessa abordagem são estruturados, inicialmente, em discussão com as formulações dos autores supramencionados, e constituem, também, fontes importantes para

este trabalho Peres (2007), que, partindo das discussões sobre currículo e das percepções de licenciandos e professores formadores, mostra como essas questões incidem sobre a identidade docente, e Kleiman (2017), que apresenta as concepções de professor como mediador e como agente de letramento. Pietri *et al.* (2019) também tratam da identidade do professor de LP em formação inicial, a partir do contraste entre as experiências de dois licenciandos, e, por fim, fazem parte desse diálogo as contribuições de Melo (2023), que discute ideologias linguísticas no contexto de formação inicial em Letras, além de Greco e Peres (2014), que também tratam da identidade docente.

Levando em conta que, neste trabalho, busca-se expor como as noções de língua e gramática participam do processo de autorrepresentação dos licenciandos, enquanto professores de LP, a presente reflexão conversa com Bagno (2015), Faraco (2008) e Possenti (1996), com o fito de mostrar como o estudo da língua vai muito além da perspectiva tradicional adotada, na maioria das vezes, como paradigma para o ensino de LP.

Diante disso, tendo em consideração as diversas formas de se representar um docente de LP, o objetivo geral do presente trabalho é investigar, nessa amostra, as percepções que os professores em formação inicial têm de si, levando em conta enunciados proferidos por eles. Desse modo, sendo essa a intenção geral desta pesquisa, a ideia a se pensar para atingir esse propósito é de como eles se veem enquanto professores de LP e como as noções de língua e gramática participam das representações identitárias que fazem de si.

Quanto aos objetivos específicos, busca-se discutir a identidade do professor de LP em formação inicial, a partir do diálogo com reflexões de estudiosos, procurando expor como elas colaboram para a presente pesquisa, mostrar como os conceitos de *língua* e de *gramática* aparecem nas representações identitárias dos professores de Língua Portuguesa em formação inicial, averiguar quais as noções que os licenciandos têm do que deva ser um professor de Língua Portuguesa e investigar possíveis formas pelas quais há a transformação, nas percepções dos licenciandos, das concepções de língua, de gramática e do professor de LP entre o período de ingresso no curso de Letras e o momento de saída dele.

Para a parte empírica da pesquisa, foi elaborado um questionário, com a intenção de coletar dados referentes às concepções dos licenciandos no que diz respeito à língua, à gramática, ao ensino de LP e ao que seria um professor de LP. Desse modo, o propósito foi entender como as diferentes concepções que se têm de gramática e de língua intervêm na construção da imagem profissional dos licenciandos participantes, expondo as concepções deles

quanto ao que pensam atualmente e a respeito de como relacionam suas percepções atuais com aquelas que tinham ao ingressar no curso.

Para se chegar aos objetivos pretendidos, a presente monografia aborda, na primeira seção, a identidade do professor, utilizando este conceito para a reflexão sobre como os licenciandos constroem suas próprias representações identitárias. Na seção seguinte, é feita uma discussão relativa às noções de língua e gramática, levando em conta tanto a visão do ensino tradicional quanto as considerações dos estudos linguísticos, uma vez que um dos objetivos deste trabalho busca mostrar como essas duas definições aparecem nas representações que os professores fazem de si. Na sequência, uma seção destinada à explicação dos procedimentos metodológicos aplicados para a realização da pesquisa e a última seção tem como foco a análise dos dados, pensando na ideia de como os conceitos de língua e de gramática se associam às representações profissionais que o professor de LP em formação inicial faz de si. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a presente discussão.

Cabe dizer, por fim, que esta pesquisa privilegia as representações construídas pelos professores acerca da língua e de seus objetos de ensino, especialmente no que se refere às concepções de língua, gramática, norma e variação linguística, partindo do pressuposto de que tais concepções constituem dimensões centrais da identidade profissional do docente de Língua Portuguesa e orientam suas escolhas didáticas, seus posicionamentos diante das diferentes variedades linguísticas e suas formas de compreender o ensino da língua materna.

A ausência de uma discussão relativa especificamente ao ensino de literatura não implica atribuição de menor relevância a esse campo. Trata-se, antes, de uma decisão metodológica destinada a preservar a unidade do objeto investigado e a evitar a ampliação excessiva do escopo da pesquisa. A ideia é que o recorte adotado permita examinar como os professores em formação inicial constroem discursivamente sua identidade profissional a partir de suas concepções sobre a língua e seu ensino, assegurando maior coerência entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e os procedimentos de análise.

1 SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LP

Quando se fala em *identidade*, é possível pressupor que haja um sujeito consciente de si, ou seja, que se conhece plenamente como um indivíduo dotado de capacidades humanas fixas, as quais giram em torno de um núcleo interno e inato a ele. Essa concepção, para Hall (2006), remonta ao sujeito do Iluminismo, que se configura como alguém centrado e unificado, isto é, tinha-se a percepção de que a identidade do ser humano nascia com ele e permanecia a mesma durante a vida.

Hall também apresenta a concepção sociológica da construção identitária do sujeito, na qual esse núcleo interno não é autônomo, mas, sim, “[...] formado nas relações com os outros seres humanos importantes para ele, que mediavam para esse sujeito valores, sentidos e símbolos [...]” (Hall, 2006, p. 11), de modo que a identidade é formada nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Contemporaneamente, na pós-modernidade, tem grande ênfase a percepção de que o sujeito não possui identidade fixa e que ela se constitui historicamente, não sendo, assim, uma construção biológica (Hall, 2006). Nessa concepção pós-moderna, a identidade não é vista como algo inato, uma vez que, como assinala Coracini (2000), esse conceito designa um processo que se configura ao longo do tempo.

A constituição de identidades, neste trabalho, relaciona-se à noção de *representação* e tem a ver com os modos como o sujeito vê a si. Assim, é indispensável destacar a natureza social das representações, que “[...] nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (Jodelet, 1993, p. 1)”. Dessa forma, nota-se que as representações fazem parte do cotidiano, uma vez que participam dos processos de compreensão de diversos aspectos do dia a dia, além de se configurarem, na visão de Pitkin, como algo cultural, político e um fenômeno humano (2006, p. 16). Para Jodelet,

reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, [...] regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (1993, p. 5).

Assim, percebe-se que esse conceito se relaciona à produção de significados e à construção de identidades, visto que “a representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito) (Jodelet, 1993, p. 9). A autora acrescenta que “[...]”

há representações que chegam a nós já prontas ou que “atravessam” os indivíduos. São as que impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida no interior da estrutura social (1993, p. 14)”. Em suma, a autora enxerga as representações sociais como sistemas interpretativos, que guiam as relações dos indivíduos com o mundo em que vivem e com as outras pessoas (1993, p. 5).

Hall considera a representação como uma parte fundamental do processo que envolve a produção de significados, que são compartilhados por membros de determinada cultura (2016, p. 31). Para o teórico, “resumidamente, representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (2016, p. 32), isto é, enxerga esse conceito como a construção dos significados na linguagem (2016, p. 34). Para Silva, a representação é construída “[...] por meio de imagens, ideias, palavras, sentidos, leituras, comportamentos, discursos, posicionamentos, afirmações e negações de certas práticas e discussões [...]” (2013, p. 46). Dessa forma, a maneira como as identidades são construídas, percebidas e vivenciadas está diretamente associada às representações que se fazem delas.

A identidade profissional do docente de LP começa a ser uma questão discutida e objeto de produções acadêmicas mais acentuadamente a partir da década de 1980 quando, como assinala Pietri *et al.* (2019), a educação pública se expande, proporcionando o acesso das classes populares à escola. Em decorrência disso, o professor teve de lidar com essa nova realidade escolar e o trabalho docente passou a ser objeto de discussões que, no âmbito acadêmico, voltaram-se para a identidade docente. Essa questão também se associa à crítica das pesquisas acadêmicas voltadas à compreensão de como a tradição normativo-prescritivista interveio nas práticas escolares. Nesse sentido, Peres (2007) e Pietri *et al.* (2019) apontam que fatores como o currículo do curso, a percepção dos professores formadores e dos licenciandos (Peres, 2007), e as vivências em casa, no âmbito social e na escola (Pietri *et al.*, 2019), são mecanismos que intervêm em como os futuros professores se veem e quais práticas pedagógicas pretendem adotar em sala de aula.

Peres (2007) busca, em sua pesquisa, por meio da análise de documentos oficiais e de entrevistas com professores formadores e licenciandos, investigar os saberes e as identidades profissionais que prevalecem nos discursos desses sujeitos. A autora (2007) traz para a discussão o currículo como um mecanismo que está relacionado à construção de identidades, uma vez que, por estar associado a relações de poder na sociedade e por determinar o que é ou não adequado para se trabalhar em sala de aula, torna-se um elemento que intervêm nos aspectos identitários do professor de LP. Assim, ela diz que

vincular o currículo, portanto, às relações de poder se torna imprescindível para o estabelecimento de um projeto educacional crítico, porque ele (o currículo) deve ser pensado como um ato político. Além disso, os efeitos de sentido e sua ligação com as relações de poder produzem identidades sociais particulares (Peres, 2007, p. 39-40).

Em suma, fica evidente que o currículo, por estar rodeado de concepções e relações de poder, atua como um mecanismo de constituição de identidades, pois estabelece um direcionamento para o que se deve trabalhar em sala de aula e, consequentemente, isso influencia na percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, nesse caso, os professores, quanto ao que deve ser ministrado e também a suas próprias concepções de si enquanto profissionais da educação. Dessa forma, o fato de Peres (2007) tratar do currículo como elemento que atua nessa questão mostra como a constituição da identidade dos professores envolve diferentes aspectos do ensino de LP, sendo enfatizado, neste trabalho, o que se refere aos saberes que intervêm nessa identidade profissional do docente de LP.

Peres (2007) ainda dialoga com Telles (1998) e Magalhães (2001), autores esses que recomendam uma formação docente que não apenas seja para ou sobre os professores, mas que os envolva, com a intenção de que estes sejam sujeitos ativos em seus processos formativos. Diante disso,

essa proposta, creio, seria interessante ser levada a efeito já na formação inicial, a fim de proporcionar aos alunos-professores oportunidades para comparar suas percepções sobre o ensino-aprendizagem, construídas com base nas experiências de sua vida escolar, com as concepções mais atuais sobre o assunto, bem como comparar as implicações que as diversas formas de se conceber os mesmos temas acarretam em suas práticas pedagógicas (Peres, 2007, p. 25).

Fica perceptível que esse processo de representação da identidade docente se constrói também a partir das experiências obtidas na educação básica. Por isso é relevante estabelecer um contraste entre a percepção dos licenciandos acerca do momento de ingresso no curso de Letras e as que levam em conta as experiências adquiridas no processo de formação inicial no referido curso, de modo que é possível pensar não só em quais práticas de ensino os futuros professores pretendem adotar, mas também em como eles percebem o seu processo formativo.

Peres (2007) defende que os cursos de Letras devem proporcionar aos estudantes o contato com conhecimentos inovadores, no que diz respeito ao que os futuros docentes devem ministrar em sala de aula, justamente com a intenção de que haja esse processo comparativo entre eles e as concepções tradicionais, advindas do âmbito escolar. Vale frisar, ainda, referente à construção da identidade do licenciando de LP, a questão de que,

[...] para conhecer a identidade do professor de LP em um curso de formação inicial, bem como a relação dessa identidade com os saberes necessários ao desempenho da docência, um bom caminho a trilhar é dar voz a esses sujeitos, para eles apresentarem suas concepções sobre o currículo que lhes é proposto (ou imposto) e sobre os saberes que julgam ser essenciais para atuar no magistério. Isso, como já foi observado, pode não só inseri-los nos debates sobre políticas de formação, mas pode também apontar caminhos para possíveis avanços no campo da formação docente (Peres, 2007, p. 62).

Desse modo, para se ter uma noção de como o docente de LP em formação inicial faz uma representação profissional de si, é fundamental a participação ativa dos professores, de modo que tenham voz para discutir sobre o currículo que lhes é proposto e para avaliar o que é ou não necessário para suas atuações no magistério (Peres, 2007). Esse ponto, para a estudiosa (2007), contribui para o desenvolvimento da formação docente, uma vez que ela também traz, em seu trabalho, algumas representações do professor de LP, a partir da percepção de sujeitos que entrevistou em sua pesquisa. Dentre elas, destaca-se a concepção desse profissional como um orientador, que mune o aluno no processo de construção do conhecimento, como alguém que possui grande responsabilidade social, também como aquele que ensina os estudantes a interpretar e, por fim, é possível verificar as noções de uma licencianda, que, por acreditar na ideia de que é necessário ter um dom para atuar no magistério, ainda não se sente plenamente professora.

Essas concepções sobre esse profissional se relacionam à construção de ideologias, de modo que, nesse contexto, conforme Costa,

[...] as ideias, imagens e representações sobre a língua — em suma, as ideologias linguísticas — que [...] vão se incorporando à formação do futuro professor de língua portuguesa constituem elementos essenciais na construção da sua identidade profissional, ou seja, do modo como esse futuro professor vê a si mesmo na sua relação com a língua e com as práticas de linguagem no exercício da sua atividade docente (2025, p. 5).

O que o autor, em síntese, mostra, é que as concepções que se têm no que se refere à língua são elementos fundamentais para a constituição de identidades profissionais docentes. Aqui, o foco não são as ideologias linguísticas, mas a compreensão de como os licenciandos se percebem enquanto profissionais de LP e como as noções de língua e gramática participam desse processo.

Ao tratar sobre a identidade, Kleiman considera a questão de que

as práticas sociais que visam à socialização profissional são elementos centrais na construção de identidades. Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a

formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). De fato, pode-se conceber a representação social, no singular, como processo, não resultado, realizado nas instituições de prestígio. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor (2017, p. 81).

Desse modo, as práticas discursivas presentes no âmbito acadêmico e as teorias que recebem maior destaque no processo de formação inicial de professores são elementos que colaboram para a autopercepção do docente de LP. O que a autora coloca em pauta, dessa forma, é que o conteúdo teórico, as reflexões, o contato com novas perspectivas e as reformulações de ideias e crenças adquiridas no contexto acadêmico podem orientar a prática do futuro docente e, como consequência, intervirão na constituição da identidade profissional deste.

A autora, nesse sentido, apresenta duas visões do docente de LP, sendo a primeira, que o concebe como o profissional que atua como um mediador no processo de ensino-aprendizagem e a segunda, que diz respeito ao docente como um “agente de letramento”. No que diz respeito à primeira representação, Kleiman afirma que

na metáfora espacial cotidiana, o papel do mediador – aquele que está no meio – não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra (2017, p. 82).

Nessa concepção, o fato do professor atuar como um mediador não acarreta em uma construção conjunta do conhecimento. Ou seja, esse tipo de professor se configura como aquele que possui uma função na qual ele medeia o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento e os estudantes, isto é, atua como um árbitro.

Em relação à segunda representação, a estudiosa traz a seguinte consideração:

se por prática social entendemos uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação – que permitem aplicar esses sistemas de conhecimento numa situação específica [...] –, então uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento (2017, p. 84).

Esse *agente de letramento* é aquele que proporciona aos alunos a habilitação para atuar em práticas sociais concretas, em que as habilidades de leitura e escrita estejam envolvidas ou pressupostas. Nesse contexto, para a autora, ao afirmar que um agente social é aquele que mobiliza sistemas de conhecimentos apropriados, recursos e habilidades dos sujeitos de

determinada comunidade, estabelecendo um paralelo com o ambiente escolar, pode-se pensar no professor como um profissional, que promove o desenvolvimento das capacidades e recursos de seus alunos, de tal maneira que eles possam fazer uso da escrita em diferentes situações do contexto social. Kleiman conclui, portanto, que

um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (2017, p. 89).

Logo, a autora enxerga esse agente de letramento como um profissional que atua na sociedade, de modo que possibilite aos alunos transitarem por diversos ambientes, participando de maneira proficiente. Em suma, esse agente se configura como um mobilizador dos saberes dos estudantes, direcionando-os a realizar práticas sociais, como pesquisar, ir e vir e jogar, o que é um indicativo de que há uma noção do professor como alguém que deve ir muito além da sala de aula no processo de ensino, ou seja, ele passa, nessa percepção, a mobilizar conhecimentos que incidem sobre outras esferas da sociedade.

A representação do docente de LP também é uma questão focalizada por Pietri *et al.* (2019), na medida em que, ao discutirem a identidade do professor em formação inicial, mostram, por meio das experiências de dois licenciandos, Carmen e Rafael, que o contexto do qual eles advêm influencia em suas próprias percepções sobre esse profissional. Ambos atuaram em escolas da periferia de São Paulo e, a partir das experiências trazidas por eles, os autores (2019) estabeleceram uma relação contrastante entre as representações que esses estudantes tinham de escola, ensino e docência e como isso colabora para a construção de suas identidades docentes. Em síntese, Carmen construiu uma imagem de professor que adveio da experiência positiva, que tivera tanto na escola quanto com seu pai, professor; por causa disso, ela via o docente de LP como alguém respeitado e que ajuda os outros, imagem essa conflitante com a realidade escolar experienciada por ela, enquanto professora em formação inicial, atuando na sala de aula. Rafael, no entanto, veio de uma realidade que ia de encontro ao sistema escolar, ou seja, este, ao entrar na sala de aula, enquanto professor em formação inicial, lembrou de sua jornada na educação básica, semelhante ao que presenciou na classe, e buscou compreender essa realidade.

Em vista dessas experiências, pode-se pensar em diversas visões do que seria um docente de Língua Portuguesa. Os autores (2019) apresentam algumas, dentre elas, a almejada por Rafael, que acredita que o professor de LP deve ser aquele que proporcione um contexto

educacional significativo aos alunos (Pietri *et al.*, 2019, p. 11). Há também a visão desse docente como o profissional que atua como um agente de mudanças no âmbito escolar (Pietri *et al.*, 2019, p. 14), o professor como amigo do aluno (Pietri *et al.*, 2019, p. 16), que o acolhe e, por fim, aquele que direciona os estudantes a pensar criticamente (Pietri *et al.*, 2019, p. 11).

Outro ponto relevante, no que diz respeito a essas representações profissionais, refere-se às perspectivas expostas por Melo, a qual destaca que o processo formativo docente encontra-se inserido numa sociedade em crise, além de pontuar como é um processo difícil ser professor no Brasil e, quando afirma o fato de haver um interesse tecnicista em 1990, que se estende aos dias atuais, além de existir uma vontade de silenciamento das vozes diferentes no contexto educacional pela padronização de sujeitos, a autora considera fundamental no contexto desse país pensar em como os licenciandos notam seus primeiros passos no âmbito escolar (2023, p. 443). Nesse sentido, Melo afirma que

a discussão sobre a identidade do(a) licenciando-professor(a) nas práticas de ensino de língua portuguesa, nas suas crenças, nos seus valores e opiniões sobre língua e sobre o ensino de língua acompanha o(a) professor(a) por toda sua trajetória docente, incluindo a etapa denominada *formação docente inicial*. A aposta de ser professor(a) e a construção de sua identidade, intimamente relacionadas, são percebidas como um processo de reivindicação de um sujeito-docente, da sua autorrepresentação. Nos licenciandos(as), esse sentimento de pertença é atravessado pela cultura escolar quando esses se iniciam no chão da escola (2023, p. 445 – grifos no original).

A discussão sobre a identidade docente, que ocorre a partir das representações que se fazem desse profissional (Coracini, 2003), está presente em todas as etapas do processo formativo do licenciando e, quando se pensa na construção da autopercepção do professor em formação inicial, há de se considerar como fator que intervém nisso a influência da escola, a qual atua como instituição formativa. Assim, o foco aqui é levar em conta a bagagem de conhecimentos e concepções que os estudantes trazem da educação básica e, a partir disso, pensar em como essa questão os influencia na maneira como se autorrepresentam enquanto profissionais.

Nesse contexto, Melo pensa na escola e na universidade como espaços que formam e constituem o que ela chama de “vir-a-ser docente” e que os atos de fala usados pelos professores aprendizes refletem valores, posicionamentos e definições linguísticas acerca de um ensino de gramática mais orientado para a natureza tradicional ou pautado em perspectivas promovidas no ensino superior (2023, p. 451). Assim, ela pontua que

[...] interessa mais a percepção do(a) professor(a) aprendiz sobre língua e seu ensino, seu entorno de formação, ambientes de ensino-aprendizagem. Promover a discussão

e reflexão entre sujeitos ou professores(as) da formação inicial sobre as ações, sobre a (auto/des) legitimação por ventura que a teoria-prática docente possa estar imbuída na inserção dos licenciandos(as) nos primeiros passos na escola foi alvo principal do trabalho apresentado. Entender, refletir sobre a formação docente a partir dos sujeitos que passam por essa pode mostrar um caminho para a compreensão de como se tem construído a identidade da nova geração de professores(as) (Melo, 2023, p. 446).

Em suma, observa-se uma ênfase à percepção do licenciando quanto ao seu processo formativo, envolvendo a reflexão no que diz respeito à língua e ao seu ensino, além do ambiente de ensino-aprendizagem. Não só isso, mas também levar em conta a percepção desses sujeitos, no processo de formação docente, para chegar a uma compreensão de como se constituem as representações identitárias que os licenciandos fazem de si. Assim, “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (Garcia, 2010, p. 12 *apud* Melo, 2023, p. 448).

No que diz respeito à realidade a que o estudante de Letras está exposto, é ressaltado que

seus valores, suas crenças estão intrinsecamente ligados e se encontram atravessados por diversas esferas da sociedade e da cultura das quais esse sujeito faz parte. Sendo assim, a identificação de crenças, valores e conceitos associados à língua e, consequentemente, ao seu ensino, são constitutivas também da sua cultura. Se não se parte de uma visão totalizadora do meio, no sentido em que não se compreendem os sujeitos como marionetes de uma estrutura determinante, percebe-se que o contexto sociocultural vivido os influencia (Melo, 2023, p. 447).

Nesse viés, nota-se que o contexto social intervém na construção de identidades, de modo que as ideologias, crenças e valores, no que se refere à língua e ao processo de ensino dela, sofrem intervenção do contexto sociocultural em que os licenciandos estão inseridos. Isso faz com que se pense no papel da escola enquanto instituição de ensino, a qual transmite não só saberes, mas também ideologias sobre a língua, que, consequentemente, intervêm nos estudantes e em como eles se verão enquanto professores em formação inicial. O discurso docente, assumido pelos licenciandos em seus atos de linguagem e os índices gramático-discursivos que os representam na sua forma de vida estão, desse modo, no contexto sociocultural vivido, que não surgem deles, mas de outras vozes (Melo, 2023, p. 448).

Greco e Peres (2014), partindo da perspectiva da análise do discurso de linha francesa, focam em trabalhar com algumas noções de *sujeito*. Nesse contexto, quando se pensa no processo de construção das representações do docente de LP, é relevante destacar que

[...] o professor, quando utiliza o seu discurso, constitui-se como sujeito e constrói sentidos que representam suas posições sociais, históricas e ideológicas. O professor, ao se tornar sujeito por meio de seu discurso, também constrói a sua imagem, que não é individual, mas social. É a imagem que o sujeito professor tem de si, como ele se vê e como identifica seu papel social (Greco e Peres, 2014, p. 191).

Diante disso, mesmo que as autoras tratem do professor de LP já formado, essa questão discursiva se adequa, também, ao processo de formação inicial em Letras, uma vez que os licenciandos proferem e adotam discursos para si, que intervêm em suas identidades profissionais. A partir de suas concepções sobre o ensino-aprendizagem de LP, são influenciados por determinados saberes e propagam ideologias, que estarão presentes durante toda a sua jornada docente. Em suma, as autoras tratam sobre noções de sujeito, discurso, formação discursiva e interdiscurso (2014, p.192) e, no que diz respeito à análise dos dados, elas trabalharam com a concepção de um sujeito que sofre intervenção de questões sociais, ideológicas, históricas e que se constrói no processo de interação com o outro, incluindo-se a este a influência de outros discursos, constituídos historicamente (2014, p. 194). As autoras, baseando-se nas ideias de Maingueneau (2005), apontam que

[...] a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas o interdiscurso, que é um espaço de trocas entre inúmeros discursos convenientemente escolhidos. Isso significa que sempre que se analisa um discurso, faz-se uma análise dos discursos que com ele se articulam, respeitando-se, porém, a identidade e a autonomia relativa do discurso que é objeto de análise (2014, p. 195).

Sendo assim, é possível fazer um paralelo entre a visão de Maingueneau e o processo de autopercepção dos licenciandos, visto que o discurso dos estudantes está atravessado por outros que, sem que eles se deem conta, interferem em como eles se veem enquanto professores. Nesse sentido, levando em conta o questionário aplicado por Greco e Peres na pesquisa, há a resposta de um docente que, ao explicar o porquê quis ser professor de LP, associou isso a sua professora de LP, que, segundo este, ensinava com carinho, era dedicada, amiga e valorizava as produções dos alunos (2014, p. 199). Greco e Peres pontuam que “há uma imagem de professor ideal – ensinar com carinho, motivar os alunos a gostarem de ler, ser dedicada, amiga, valorizar as produções dos alunos – e, ao se escolher essa profissão, pressupõe haver o desejo de ser igual a esse modelo (2014, p. 199)”. Logo, percebe-se que a forma como os professores atuam na sala de aula, os conteúdos ministrados, os discursos que há na sociedade, o convívio no âmbito familiar, na sociedade e no contexto acadêmico são elementos que influenciam nas representações do professor.

2 LÍNGUA E GRAMÁTICA: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Na seção anterior, houve a apresentação de algumas concepções, que tratam de como se dá o processo de construção da identidade profissional do professor de LP. Elas são importantes referências para este trabalho, que busca compreender como os professores em formação inicial se enxergam e como as noções de língua e de gramática se manifestam em enunciados proferidos por eles. Desse modo, esta seção apresenta algumas perspectivas referentes tanto às formulações propostas pela gramática tradicional quanto às dos estudos linguísticos.

Sobre a ideia de língua como uma unidade homogênea e estável, uma das referências a levar em conta é a Mitologia do Preconceito Linguístico, proposta por Bagno, segundo a qual essa concepção homogeneizadora se trata de um mito sobre a língua no Brasil, conforme sua concepção de que

é preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social (2015, p. 33).

Dessa forma, uma das proposições da abordagem de Bagno é a defesa de uma escola que adote um ensino de língua mais democrático, que respeite a diversidade linguística que há na Língua Portuguesa, com o intuito de planejar políticas voltadas à população marginalizada social e linguisticamente.

Nesse sentido, Bagno explica que o que ele chama de *círculo vicioso do preconceito linguístico* é formado pela junção de três elementos, a saber, “[...] a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos (2015, p. 109)” e, segundo o autor, esse círculo é formado da seguinte maneira:

“[...] a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (2015, p. 110).

Assim, levando em conta que essas concepções e teorias sobre a língua têm como fonte a gramática tradicional e que as perspectivas postuladas por esta influenciam na indústria dos livros didáticos, os quais são usados na escola pelos professores e alunos, é possível pensar na

questão de que as teorias acerca da língua, com as quais os estudantes têm contato, pautam-se no paradigma daquela gramática. Ou seja, caso o professor adote como únicas ferramentas de ensino da língua o livro didático e a gramática normativa, isso intervirá nas concepções dos alunos sobre a própria língua, de modo que estes também se tornem agentes de propagação das concepções tradicionais, o que interfere em como eles enxergam o docente de LP.

Nesse sentido, Bagno ainda menciona um quarto elemento dentro do círculo do preconceito linguístico, o qual, pelo fato de não ser tão institucionalizado como os outros, as pessoas não costumam percebê-lo, a saber, os *comandos paragramaticais* que, segundo o autor, correspondem a “[...] todo esse arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMs, “consultórios gramaticais” por telefone e por aí afora... (2015, p. 116)”. Desse modo, esses comandos paragramaticais só contribuem ainda mais para a propagação de ideologias preconceituosas a respeito do idioma, o que reforça ainda mais o paradigma postulado pela gramática tradicional na mente das pessoas e, pensando na linha de raciocínio deste trabalho, na mente dos estudantes da educação básica.

No que se refere ao círculo vicioso do preconceito linguístico mencionado acima, Bagno destaca que para que haja um rompimento dele

[...] no ponto em que temos mais poder para atacá-lo — a prática de ensino —, precisamos rever toda uma série de “velhas opiniões formadas” que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho. [...] “Ensinar português” tem que ser, antes de mais nada, ensinar a *ler* e a *escrever*. A tarefa da educação linguística é a tarefa do *letramento* constante e ininterrupto dos alunos (2015, p. 170 – grifos no original).

Desse modo, o autor defende a ideia de que se deve pensar nas práticas educacionais, com o intuito de que haja um ensino cada vez mais distante daquele círculo vicioso. Também deve haver um processo educativo de ensino de LP, que se volte às práticas de leitura e escrita, enquanto que a educação linguística deve ser praticada nos contextos reais de comunicação, de modo constante e ininterrupto.

Outro ponto para romper com esse círculo vicioso, conforme Bagno, é o processo de reavaliação da noção de *erro* (2015, p. 174-175). Ele explana que há uma confusão entre *língua* e *escrita* ou entre aquela e *ortografia oficial*, ou seja, o que se considera, muitas vezes, como erro linguístico, é nada mais nada menos que um desvio desta ortografia. Assim,

[...] do ponto de vista científico, simplesmente não existe *erro de português*. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz

de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua (Bagno, 2015, p. 176 – grifos no original).

Desse modo, é importante não confundir língua com escrita, visto que todo falante nativo de Português sabe a própria língua, de modo que o que pode haver é um desvio nas normas referentes à escrita, o que não impede o falante de dominar o seu idioma materno.

No entanto, mesmo que a língua não seja única e homogênea, é relevante destacar que a gramática normativa ainda se mantém viva e forte, além de que, no decorrer da história, ela deixou de ser mecanismo de explicações filosóficas para os fenômenos linguísticos e foi transformada em mais um elemento de dominação, no qual uma parte da sociedade exerce domínio sobre outra (Bagno, 2015, p. 237-238). Nesse sentido, o autor considera que,

nessa concepção nada científica, língua não é toda e qualquer manifestação oral e/ou escrita de qualquer ser humano, de qualquer falante nativo do idioma: “A Língua”, com artigo definido e inicial maiúscula, é somente aquele ideal de pureza e virtude, falado e escrito, é claro, somente pelos “puros” e “virtuosos” que estão no topo da pirâmide social e que, por isso, merecem exercer seu domínio sobre as demais camadas da população (2015, p. 238).

Diante disso, nota-se uma concepção de língua que, baseada na hegemonia da gramática tradicional, exclui grande parte da população, de modo que há uma questão social envolvida, ou seja, pessoas de classes sociais desprestigiadas, que não estão no topo da pirâmide social, são estigmatizadas também pelo seu modo de utilizar a própria língua. Em suma, isso vai ao encontro de uma concepção linguística homogeneizadora, restringindo o que se considera como língua ideal apenas aos falantes das altas classes sociais, isto é, não se trata de dominar ou não o próprio idioma, mas de estar ou não no topo da pirâmide social.

Bagno trata também a respeito do termo *gramática* e pontua que quando esse conceito adentra o discurso dos que ele chama de “não especialistas”, há uma grande confusão envolvendo o seu significado (2015, p. 282). Nesse sentido, é exposto que a ciência linguística moderna define *gramática* como

[...] *propriedades internas de uma língua que configuram seu sistema fonomorfo sintático e a diferenciam de outras línguas*. Tão logo uma criança nasce, ela se vê exposta, em seu ambiente sociocultural, a esse conjunto de propriedades internas da língua que a rodeia e vai assimilando-as, interiorizando-as, de modo que essa gramática se instala em seus dispositivos cognitivos e se torna uma poderosa intuição (Bagno, 2015, p. 283 – grifos no original).

Em suma, o autor traz esse conceito para explicar que todo falante tem domínio da gramática da própria língua, ou seja, como ele exemplifica, uma criança já tem pleno domínio das regras gramaticais de seu idioma, de modo que ela assimila esse conjunto de propriedades internas, de tal maneira que elas se instalam na cognição da criança e passam a ocorrer intuitivamente.

Por outro lado, quando se sai do âmbito científico, há uma grande quantidade de sentidos atribuídos ao termo *gramática* (Bagno, 2015, p. 284). Dentre eles, destaca-se o entendimento de gramática como sinônimo de língua e, neste aspecto, o autor pontua que é devido a isso que existe a ideia equivocada de que saber gramática é a mesma coisa que conhecer a língua. Há também a visão de gramática como ortografia e, quanto a isso, é destacada a crença equivocada de que é preciso saber gramática para escrever segundo as convenções da escrita.

Em se tratando dessa questão, Antunes apresenta diferentes concepções acerca desse conceito, de modo que, para ela, falar dele pode-se tratar:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha” (2007, p. 25-26).

Dessa forma, observa-se que o conceito de gramática é muito amplo, podendo englobar os saberes que o falante tem sobre a própria língua, as regras da norma culta, mas também pode ser entendida como a disciplina que os alunos têm na escola ou o próprio livro de gramática.

Seguindo essa linha de raciocínio, quando se trata da ideia de gramática como sinônimo de língua, Faraco considera que “[...] a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas (2008, p. 24)”. Essa ideia é exposta neste trabalho para que se pense em como ocorre o ensino de LP na educação básica e como ele intervém na construção de ideologias, por parte dos licenciandos que ingressam no curso de Letras, sobre o que se deve ensinar nas aulas de português e qual o papel do professor nesse processo.

Além disso, no que diz respeito à questão da língua no Brasil, uma das definições que Faraco traz é referente ao conceito de *norma*, a qual, nos estudos da linguagem, adveio da necessidade de se ter um nível teórico para perceber a heterogeneidade linguística (2008, p. 33). Assim,

é possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (Faraco, 2008, p. 37).

Diante disso, o autor (2008) explana que se for adotado um olhar variacionista, o conceito de norma poderá ser equiparado ao de variedade. Dessa forma, é colocada em pauta a questão de que a língua não se trata de uma realidade homogênea, pelo contrário, ela possui variedades que lhe tornam heterogênea.

Cabe destacar que a língua se associa à cultura e à política, “ou seja: não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais (Faraco, 2008, p. 34)”. Com base nessa perspectiva, percebe-se que quando a escola adota certas concepções de língua e repreende o uso de outras, trata-se da adoção de ideologias políticas e culturais e não de uma questão puramente linguística.

O autor ainda pontua que a ideia de identificação da língua com a norma-padrão

[...] derivou do fato de, na Era Moderna (desde o século XV), a língua ter se tornado assunto de Estado nos países europeus, que, como parte do processo de centralização característico daquela conjuntura histórica, desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios. Dessa identificação da língua com a norma-padrão decorre a dificuldade da linguística e dos linguistas em acomodar em seus modelos teóricos a heterogeneidade empírica que caracteriza qualquer realidade linguística (2008, p. 35).

Pensar em concepções de língua adotadas pela escola, por exemplo, requer também que se pense em como o Estado intervém nisso, em quais concepções sobre o idioma estão presentes nos livros didáticos e, sobretudo, em quais práticas pedagógicas o professor deve adotar em sala de aula e em quais concepções de língua ele se pauta para isso. Nesse contexto, ao tratar sobre o conceito de norma, Faraco afirma o seguinte:

o fato de que toda norma tem uma organização estrutural deixa sem fundamento empírico enunciados de senso comum em que se afirma, por exemplo, que os analfabetos ou os falantes de variedades do chamado português popular falam “sem gramática”. Se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar sem gramática. Esse fato põe igualmente sob suspeita a própria noção de erro em língua.

Se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de uma outra norma (2008, p. 38).

Diante desse cenário, é possível pensar no fato de que existe mais de uma gramática e que cada uma delas possui uma norma, isto é, um agrupamento de fenômenos linguísticos tidos como normais em determinado grupo de fala (Faraco, 2008). Assim, pensando na noção de *erro* em língua, o autor traz para a reflexão a ideia de que não se pode condenar um enunciado, ou melhor, um falante, pelo modo como ele utiliza a própria língua, na medida em que este faz uso do próprio idioma a partir de uma norma, que possui uma organização estrutural considerada válida na comunidade de fala em que ele vive. Então, o que muitas vezes ocorre é que o falante é estigmatizado pelo modo como fala, mas esse estigma é postulado com base na norma-padrão, que tenta estabelecer uma visão de homogeneidade linguística, aspecto que, como mencionado acima, não se configura na realidade, já que há variedades na língua.

Em suma, quando se pensa na definição de *norma*, uma questão importante a ser pontuada é o fato de que

como as normas são, em geral, fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas (Faraco, 2008, p. 43).

Um ponto que merece destaque, nesse caso, é a questão da norma se configurar como fator de identificação de um grupo, ou seja, pensar nesse conceito também exige que se reflita sobre quem utiliza determinada norma linguística. Dessa forma, um falante que pertence a certa comunidade de fala estigmatizada socialmente tem, conseqüentemente, sua variedade linguística inferiorizada. Ou seja, pelo fato daquele conceito estar atrelado a valores socioculturais, acaba havendo uma hierarquia, na qual a norma preconizada é a utilizada por um falante que também ocupa o topo da pirâmide social. Nesse sentido, Faraco destaca que

a ideia de uma variedade cultivada da língua resultou sempre do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares — ou seja, como se diz de modo bastante depreciativo, as elites sempre se esforçaram para criar símbolos que pudessem distingui-las da “plebe rude”, do “vulgo”, do “populacho” (2008, p. 62).

Dessa forma, percebe-se que a perspectiva de que existe uma norma superior às demais advém de um trabalho histórico, realizado pela elite social, no qual há a tentativa de se distanciar

das camadas populares da sociedade. Nesse contexto, são apresentados alguns conceitos importantes; o primeiro deles é o de *norma culta*, que

[...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (Faraco, 2008, p. 73).

Por conta de seu prestígio histórico, criou-se no imaginário das pessoas a ideia de que essa norma se configura como uma variedade superior às demais. Essa representação, para o autor, leva os indivíduos a pensar que a norma mais monitorada é a língua de todas as pessoas. Assim, passa-se a crer que as demais variedades são erros, distorções etc. da língua original (2008, p. 73). Faraco (2008) também trata do conceito de *norma-padrão*, a qual, segundo ele, foi criada com o intuito de ser um instrumento de política linguística, para amenizar a diversidade na língua. A norma-padrão, para o autor, não se configura propriamente como uma variedade do idioma, mas, sim, “[...] uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (2008, p. 75).

Nesse contexto, quando se pensa no ensino de LP, é fundamental que fique claro que, tomando como base as concepções defendidas por Possenti,

[...] as principais contribuições da linguística para o ensino da língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição). Basicamente, tratava-se de eliminar preconceitos e de redizer algumas coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula (1996, p. 10).

Desse modo, é destacado o papel da linguística, no contexto escolar, como uma disciplina científica, que contribui para combater preconceitos e proporcionar um conhecimento mais apropriado acerca do funcionamento real da língua. Logo, é importante destacar o papel fundamental que os professores têm nesse processo, na medida em que são eles que possuem um contato mais direto com os estudantes em sala de aula, isto é, um aluno que tenha uma formação linguística eficiente, que reconheça o caráter heterogêneo do idioma, será mais um agente de combate aos preconceitos linguísticos presentes na sociedade.

Diante desse cenário, é importante apresentar alguns conceitos de gramática, que, segundo esse autor (1996), são importantes para uma proposta de ensino de LP. Antes de continuar tratando sobre as concepções de gramática, é importante reiterar o fato de que não se deve confundir o estudo da gramática com o domínio ativo da língua. São coisas diferentes e o autor deixa isso bem claro (Possenti, 1996, p. 59). Logo, considerando essa questão, ele propõe que o termo *gramática* significa um *conjunto de regras* (1996, p. 63). Tal significação pode ser dividida, conforme Possenti, em: “conjunto de regras que devem ser seguidas; “conjunto de regras que são seguidas” e, por fim, “conjunto de regras que o falante da língua domina” (1996, p. 64). Essa primeira classificação, que diz respeito às regras que devem ser seguidas, refere-se ao âmbito da gramática normativa, concepção essa que também está presente nos livros didáticos. Em suma, é destacado que,

com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral) (Possenti, 1996, p. 64-65).

Como já apresentado acima, as gramáticas normativas tentam padronizar os modos de utilizar a língua, na medida em que prescrevem um conjunto de regras que, segundo essa perspectiva, ensinam a falar e a escrever de modo correto, excluindo, pois, as demais variedades da Língua Portuguesa.

Outra definição de gramática, a qual serve de orientação para o trabalho dos linguistas, é a gramática descritiva, que trata do conjunto de regras que são seguidas e busca descrever ou explicar as línguas da forma que elas são faladas (Possenti, 1996, p. 65). Assim, “neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes — daí a expressão ‘regras que são seguidas’” (Possenti, 1996, p. 65). Em resumo, um ponto a ser destacado é que as gramáticas normativas ditam as formas linguísticas consideradas, sob essa visão, como corretas, enquanto que as gramáticas descritivas não têm uma intenção prescritiva, ou seja, não se preocupam em apontar erros.

Por fim, o último conceito de gramática e que diz respeito ao conjunto de regras que o falante da língua domina, é a gramática internalizada, que

[...] refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como “Os meninos apanham as goiabas” ou “Os menino (a)panha as goiaba”,

qualquer um que fale português sabe que são frases do português (isto é, que não são frases do espanhol ou do inglês) [...] (1996, p. 69).

Nesse sentido, é possível perceber que todos os falantes de português, por mais óbvio que seja, sabem português e o conceito de gramática internalizada ajuda a compreender melhor essa questão. O que acontece, muitas vezes, é que o falante não domina a norma-padrão, a qual, como apresentado anteriormente, trata-se de um modelo idealizado de língua, que não leva em conta a heterogeneidade linguística. Ademais, ao tratar sobre o conceito de *regras*, Possenti explana que ele possui dois sentidos: o primeiro diz respeito a uma ideia de obrigação, de uma regra de etiqueta, a qual, quem não segue, corre risco de ser estigmatizado (1996, p. 73). “O outro sentido de regra traz consigo a ideia de regularidade e constância, aproximando-se da noção de lei no sentido de ‘leis da natureza’” (1996, p. 73). Dessa forma,

as regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). As regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa (Possenti, 1996, p. 73).

Portanto, nota-se que enquanto a gramática prescritiva estabelece juízo de valor e se assemelha a regras de etiqueta, postulando o que os falantes devem ou não falar, sob pena de serem estigmatizados, objetos de reprovação, a gramática descritiva, por outro lado, não estabelece conotações valorativas ao modo de falar dos indivíduos, de modo que apenas descreve os fatos presentes no idioma.

Ao tratar sobre o conceito de *língua*, Possenti explica que para cada gramática, há uma concepção de língua diferente (1996, p. 74). No caso da perspectiva da gramática normativa,

[...] a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. [...] A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarismos” (Possenti, 1996, p. 74-75).

Como mencionado neste trabalho, isso é mais uma perspectiva que reforça a ideia de que a gramática normativa determina um conceito de língua, que está mais relacionado a questões de caráter social e político do que propriamente linguístico, uma vez que o que é colocado em pauta é quem fala e, sobretudo, em qual nível social se encontra. Indo de encontro

a essa perspectiva, a gramática descritiva não desqualifica nenhum elemento como não pertencendo ao idioma, pelo contrário, ela “[...] considera um fato a ser descrito e explicado — a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação” (Possenti, 1996, p. 75-76).

Possenti ainda discute a noção de *erro* que, segundo ele, é diferente para cada concepção de gramática e de língua (1996, p. 78). Assim, para a gramática normativa, “[...] é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (Possenti, 1996, p. 78). Essa *boa linguagem*, segundo o autor, é algo idealizado, que se busca num passado distante ou próximo e que em boa parte já se encontra em desuso. Por outro lado, “na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua” (Possenti, 1996, p. 79). Nesse contexto, é apresentada a distinção entre diferença linguística e erro linguístico, isto é, “diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua” (Possenti, 1996, p. 80).

Em resumo, é possível constatar, portanto, que está mais do que claro que língua não é igual à gramática, existem várias normas e que não se deve rotular pelas regras da norma-padrão as demais variedades como erros, já que estas seguem outras normas. Além disso, cada comunidade de falantes pode dominar mais de uma norma e, por fim, é essencial destacar que a língua é heterogênea, variável e mutável, elementos que contribuem para a riqueza linguística da LP. Logo, este trabalho se pauta nessas questões para buscar compreender como os estudantes, a partir de suas percepções sobre língua, gramática, papel do professor e ensino de LP, constroem suas próprias autorrepresentações enquanto futuros professores de LP.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que o intuito aqui é entender a percepção dos licenciandos sobre os conceitos de língua, de gramática, do papel do professor de LP e do ensino de LP. Além disso, a amostragem desta pesquisa é de caráter intencional, visto que o objetivo foi levantar dados a partir de um grupo específico de participantes, ou seja, estudantes do último período do curso de Letras – Português, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, Itabaiana/SE, no ano de 2026.

Para a realização desta pesquisa de campo, tomando como base suas próprias percepções quanto ao momento de ingresso no curso de Letras e, por outro lado, ao período em que estão saindo dele, acerca do que é ser docente em LP, o procedimento básico foi a aplicação de um questionário, que tinha como propósito coletar dados relativos ao entendimento dos licenciandos quanto a questões associadas à língua e à gramática, bem como ao que, na percepção deles, seria um professor de LP. Vale reiterar que apesar de Costa (2025) também tratar dessas questões relacionadas à identidade docente, o foco dele incidiu sobre como as ideologias linguísticas aparecem em enunciados de licenciandos. Aqui, o intuito é entender em que medida as percepções que os licenciandos têm atualmente sobre língua, gramática, ensino de LP e papel do professor de LP intervêm em como eles constroem suas identidades profissionais, mais sintonizadas com o ensino tradicional ou em consonância com os estudos linguísticos. Desse modo, ao propor essas questões para os estudantes, o questionário também se mostrava como uma oportunidade para que eles refletissem acerca de seus processos formativos.

Ele continha um total de dez questões e, a primeira, solicitava que os participantes pensassem no momento em que ingressaram no curso de Letras e, com base nisso, deveriam responder, em uma linha, o seguinte: *1. Pense no seu momento de ingresso no curso de Letras e responda, com base nisso, em uma linha: o que era, nesse período, um professor de Língua Portuguesa para você?*. O intuito dessa questão foi averiguar, a partir das percepções que eles têm hoje, quais as noções que eles tinham sobre esse profissional. A segunda pedia para que eles considerassem também o momento de ingresso no curso e, a partir disso, respondessem: *2. Ainda em relação ao seu momento de ingresso no curso de Letras, o que, para você, naquela época, era “língua”?*. A intenção dessa pergunta foi aferir como eles avaliam agora o que pensavam a respeito do ensino do idioma. Associada a essa questão, a terceira questionava sobre o que, naquele período, era, na visão deles, “gramática”: *3. Considerando o momento do*

seu ingresso no curso de Letras, o que, para você, naquela época, era “gramática”?. Nesse contexto, o objetivo dessa pergunta foi avaliar qual a percepção que eles, atualmente, têm a respeito do que pensavam sobre esse conceito. Seguindo essa linha de raciocínio, a quarta questão solicitou que os estudantes considerassem os seus processos formativos até o presente momento e perguntou sobre o que é “norma”: 4. *Para você, o que é norma?* e isso teve a intenção de verificar se os estudantes associam esse termo mais à gramática tradicional ou aos estudos linguísticos.

Na sequência, a quinta pergunta solicitou que os participantes da pesquisa considerassem também os seus processos formativos até o momento da aplicação do questionário e, a partir disso, eles deveriam responder à seguinte pergunta: 5. *Levando em conta todo o seu processo formativo até o presente momento, o que é língua para você hoje?*. Essa questão teve a intenção de verificar se, na percepção dos estudantes, houve transformação nas concepções deles no que diz respeito a esse conceito. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a sexta questão também direcionou os estudantes a refletir acerca de seus processos formativos e, considerando isso, respondessem à seguinte pergunta: 6. *Levando em conta todo o seu processo formativo até o presente momento, o que é gramática para você hoje?*. Assim como naquela questão, o intuito desta foi verificar se houve alguma modificação nas percepções dos estudantes, durante o processo formativo, a respeito do conceito de *gramática*.

Por fim, as últimas questões tiveram como foco o ensino de LP. Dessa forma, na sétima questão, os estudantes foram questionados sobre o que, na concepção deles, deve-se ensinar nas aulas de LP: 7. *O que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa?* e a intenção dessa questão foi aferir em que medida as respostas deles mostram a influência de uma visão mais tradicional de ensino ou de concepções de ensino mais sintonizadas com os estudos linguísticos. A oitava questão perguntou sobre o que os professores em formação pretendiam ensinar nas próprias aulas de português: 8. *O que você pretende ensinar nas aulas de Língua Portuguesa?* e isso objetivou averiguar se os estudantes pretendiam reproduzir modelos tradicionais ou se tinham a intenção de adotar novas práticas de ensino de LP na escola. A nona pergunta buscou saber quais foram os motivos que levaram os discentes a quererem ser professores de LP: 9. *Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?*. O objetivo dessa questão foi averiguar quais foram os fatores que motivaram os estudantes a quererem ser professores de LP. Por fim, a décima pergunta, com a intenção de saber o que os estudantes acreditavam ser um docente de LP, questionou o seguinte: 10. *O que é, para você, um professor de Língua Portuguesa?*.

O questionário foi aplicado em uma turma do último período do curso de Letras — Português, da Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana, que tinha um total de dezoito alunos. A aplicação ocorreu nos dias 17, 18, 19, 20 e 25 de janeiro de 2026, na modalidade on-line. Quanto aos cuidados adotados na abordagem da amostra, houve um contato prévio com os estudantes, com a intenção de esclarecer os objetivos da pesquisa e para obter a concordância deles, garantindo-lhes o anonimato das informações coletadas. Devidamente informados de como funcionaria a pesquisa e de que, a qualquer momento, poderiam desistir da participação, todos os licenciandos estiveram de acordo. Com isso, buscou-se averiguar como esses estudantes definem os conceitos de *língua* e de *gramática* e como essas percepções intervêm no que eles acreditam ser o professor de LP ou no que este deve ensinar na escola.

Esse questionário foi construído de modo a direcionar os licenciandos à reflexão de como era o processo de ensino-aprendizagem em suas épocas de estudantes da educação básica, ou seja, a intenção foi fazer com que eles refletissem sobre o que consideravam ser um professor de Língua Portuguesa no momento de ingresso no curso de Letras, o que, para eles, era gramática e língua, o que o docente de LP deveria ensinar nas aulas e qual a representação profissional do professor de LP que eles tinham na época.

Por outro lado, o questionário buscou, ainda, colaborar para a reflexão dos licenciandos acerca de seus processos formativos no curso de Letras. Dessa forma, eles foram questionados sobre os conceitos de língua e de gramática, levando em consideração o processo formativo, que envolve o contato com teorias, reflexões e reformulações de ideias, na graduação em LP. Nesse sentido, eles foram questionados também sobre o papel do professor de LP na sala de aula, quanto ao que se deveria ensinar nas aulas de LP e, sobretudo, no que se refere ao que eles pretendiam ensinar nas suas próprias aulas, enquanto futuros professores de português. Em síntese, o foco deste trabalho incide sobre como os conceitos mencionados acima, assim como a concepção de professor de LP, na percepção dos próprios licenciandos, sofrem transformações entre o período em que eles ingressam na licenciatura e o momento em que estão saindo desse curso.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção destina-se ao processo analítico dos dados coletados, por meio do questionário aplicado na modalidade on-line, nos dias 17,18,19,20 e 25 de janeiro de 2026. Dessa forma, levando em conta as informações coletadas, o foco incide sobre como as noções de língua e de gramática participam do processo de construção das representações profissionais dos licenciandos, na percepção deles.

A coleta de dados se deu a partir das respostas de dezoito concluintes do curso de Letras – Língua Portuguesa, que foram instigados a refletir sobre os seus momentos de ingresso no curso, bem como no que diz respeito ao momento atual, em que estão concluindo a graduação, além de terem respondido a questões referentes ao ensino de LP. Na análise dos dados coletados, em alguns casos, nem todos os enunciados dos participantes foram considerados, mas, sim, um recorte referente a cada uma das questões, que trouxe uma representatividade importante para o foco desta monografia. Cabe deixar claro que nos excertos de enunciados não houve nenhuma intervenção para correção ortográfica ou de pontuações.

Quando questionados sobre o que, para eles, era um professor de LP no momento de ingresso no curso, foi possível observar que, dos dezoito participantes, onze representavam esse profissional como aquele que domina ou que ensina a gramática, como se verifica nos seguintes enunciados:

- (1) Que sabia gramática
- (2) alguém que dominava a norma da língua e tinha a missão de transmitir regras gramaticais e interpretar textos de forma correta.
- (3) O professor de Língua Portuguesa era aquele que sabe tudo de gramática.
- (4) [...] Com base na minha experiência, acreditava que o ensino era baseado apenas em regras e restritamente gramática normativa, até perceber que não se tratava apenas dessa bolha.
- (5) Um conhecedor das regras gramaticais.
- (6) Era um profissional que ensinava gramática, corrigia o modo de falar dos alunos, os textos...
- (7) Naquele período, um professor de Língua Portuguesa era, para mim, alguém responsável principalmente por ensinar regras gramaticais e cobrar o uso da norma culta de forma correta.
- (8) Uma pessoa que dominava toda a gramática.
- (9) Aprender a ensinar gramática
- (10) Um profissional que ensina gramática.

(11) Um mestre em gramática e literatura.

Esses enunciados demonstram que, segundo sua própria percepção, a maioria dos estudantes, ao ingressar no curso de Letras, ainda era muito influenciada pela tradição normativa, na medida em que a alusão à ideia de regras (enunciados 2, 3, 5, 7), ao professor como alguém que ensina gramática (enunciados 6, 9 e 10), que domina toda a gramática (enunciados 3 e 8) indicam uma visão muito ligada ao domínio da gramática prescritiva. É possível verificar, ainda, a presença das noções de certo e errado, sobretudo com destaque para o enunciado 6, em que o profissional de LP era visto como aquele que corrigia o modo de falar dos estudantes, além de que ele também era representado como alguém que tinha um papel principal de ensinar regras gramaticais e cobrar a utilização correta da norma culta (enunciado 7). Essa visão de professor de LP se configura como um indicativo de que esses participantes tiveram um ensino mais tradicional, voltado para o trabalho com a gramática prescritiva, vista como modelo de prestígio e socialmente tida como correta.

Por outro lado, quando questionados sobre o que eles pensam agora a respeito do que seria um docente de LP, dos dezoito participantes, oito responderam que é aquele que vai muito além do ensino da gramática, considerando, no processo de ensino, a heterogeneidade da língua (nos enunciados seguintes, grifos meus):

(12) Para mim, um professor de Língua Portuguesa é alguém que vai além do ensino da gramática. É quem incentiva o aluno a pensar, a questionar, a se expressar e a entender o mundo por meio da linguagem, *respeitando as diferentes formas de se comunicar*.

(13) Para além de regras e estudos, ser sensível a pluralidade

(14) Um profissional capaz de levar os alunos a uma consciência crítica, autônoma e consciente acerca dos usos da Língua Portuguesa para além da gramática prescritiva, indo até a *compreensão das diversas semioses que contém a linguagem*.

(15) Um profissional capaz de estimular o estudante o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, interpretação de texto e domínio da norma padrão.

(16) Para mim, um professor de Língua Portuguesa é aquele que ensina o uso da língua de forma consciente, ajudando o aluno a ler, escrever e interpretar com senso crítico, *respeitando as diferentes formas de linguagem*.

(17) É aquele/a que nos ensina a usar a língua em suas diversas facetas, q língua verbal, não verbal, q interpretação e produção de diversos formatos de textos. A compreender o mundo por meio da linguagem.

(18) Aquele que considera os usos reais da língua, bem como incentiva a leitura e a reflexão crítica.

(19) É aquele que vai acolher, *entender e compreender diferentes formas de linguagens*, e assim ensinar de forma eficaz para atender a diversidade de estudantes.

Esses dados mostram a grande influência da formação que é dada ao longo do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, no qual o currículo, os conteúdos ministrados e o contato com os estudos linguísticos levam o professor à conclusão de que a língua é uma realidade diversa. Dessa forma, é perceptível que há uma consciência de que o docente deve considerar, no processo de ensino-aprendizagem, os diferentes usos da língua (enunciado 18), respeitando a diversidade que há na linguagem, além dos diferentes modos de utilizá-la (enunciados 12, 14, 16 e 19).

Outro ponto que merece destaque, associado às percepções de que o trabalho docente vai muito além da gramática, diz respeito ao fato de que sete estudantes responderam que, hoje, enxergam o professor de LP como um mediador do conhecimento, ou seja, aquele que medeia a relação entre o ensino e o estudante:

(20) E um mediador do conhecimento

(21) Um mediador, que ensina, mas que também aprende.

(22) é um mediador do conhecimento linguístico, que promove a reflexão crítica sobre a língua, desenvolve práticas de leitura, escrita e oralidade e valoriza os diferentes usos e variedades linguísticas.

(23) O professor de Língua portuguesa é aquele que é o mediador entre o aluno e o mundo da linguagem, que colabora para que o aluno possa compreender o mundo que o cerca por meio da linguagem.

(24) Um mediador entre as várias camadas que atraem a matéria, como artes, literatura, história, tecnologia e estudos sociais

(25) Um mediador do ensino, ele é a etapa crucial entre o aluno e o aprendizado.

(26) Um mediador, que aprende ao mesmo tempo que ensina. Que pode e deve ajudar a levar o conhecimento sobre a língua e situações de comunicação respeitando as diferenças. Contribui para o incentivo à leitura, compreensão e interpretação e respeito às diversidades cotidianas, combatendo o preconceito linguístico ao mesmo tempo que ensina gramática.

Esses enunciados indicam que houve, com base na percepção dos próprios participantes, uma mudança no que se refere ao conceito de professor de LP, uma vez que, antes, ele era visto como um sujeito detentor do conhecimento gramatical (enunciados 1, 3, 5, 8 e 11). Agora, muitos dos participantes enxergam-no como alguém cujo trabalho vai muito além do domínio da gramática, de modo que esse profissional atua para que haja o desenvolvimento de habilidades nos alunos, insere-se no processo de ensino-aprendizagem

como um mediador entre os aprendizes e o conhecimento e não só ensina, mas também aprende nesse processo (enunciados 21 e 26). Dessa forma, nota-se que a formação adquirida ao longo do curso intervém nesse processo, de modo que existe, no curso de licenciatura em Letras, grande ênfase na importância de se reconhecer que o docente não é um mero transmissor de conhecimentos, mas o profissional que, munido de formação acadêmica e de conhecimento teórico, adota estratégias e práticas pedagógicas, para que os estudantes sejam críticos e construam o próprio conhecimento.

Os participantes também foram questionados sobre o que, na percepção deles, era língua no período em que ingressaram no curso e percebeu-se que, dentre os dezoito participantes, seis tinham uma representação da língua como forma de comunicação (enunciados 27, 28, 29, 30, 31 e 32), e quatro representavam a língua como norma-padrão ou gramática (enunciados 33, 34, 35 e 36), como se verifica nos seguintes trechos:

(27) Algo que eu usava para me comunicar

(28) um sistema de regras gramaticais e normas que organizavam a comunicação e definiam o uso correto do português.

(29) A fala utilizada pelas pessoas para se comunicar

(30) um tipo de código para comunicação.

(31) Um mecanismo de comunicação.

(32) Língua era nossa comunicação.

(33) Língua era norma padrão

(34) Era a Língua Portuguesa da gramática normativa.

(35) Saí do ensino básico pensando em língua como gramática.

(36) A língua, para mim, naquela época, era associado a norma padrão. Tudo tinha que ser dito e escrito de forma o mais perfeito possível.

Quando questionados sobre o que pensam nos dias atuais sobre língua, os participantes que proferiram os enunciados 27 e 28 demonstraram representá-la como um fenômeno vivo, dinâmico e heterogêneo, como se verifica, respectivamente, nos trechos abaixo:

(27a). A língua é, para mim, um fenômeno vivo e dinâmico, heterogêneo e em constante transformação. Se constrói no uso social, varia conforme os contextos e indivíduos, e embora possua regras próprias, essas regras não são fixas, mas se adaptam às necessidades comunicativas dos falantes.

(28a). Hoje, língua é um fenômeno social, histórico e cultural, dinâmico e heterogêneo, que se constrói na interação entre os sujeitos e se transforma conforme os contextos de uso.

O participante que proferiu o enunciado 29 reforçou a ideia de língua como ferramenta de comunicação, mas demonstrou ter um entendimento de que nesse processo de comunicação o importante é que os falantes se entendam, como se percebe em

(29a). É a comunicação entre os diferentes falantes em suas interações ou situações de falas no seu cotidiano, sem muitas preocupações em seguir regras, apenas o simples ato de falar e se fazer entender.

No caso do enunciado 30, percebeu-se o reconhecimento de que o idioma é um fenômeno que se modifica com o passar do tempo:

(30a). Um conjunto de elementos desenvolvidos para comunicação e que se modifica com o passar do tempo.

O participante do enunciado 31 informou que ainda considera língua como um mecanismo de comunicação (enunciado 31a), já o do 32 faz menção à linguística e enxerga a língua como um sistema constituído por signos e regras (enunciado 32a):

(31a). O mecanismo de comunicação.

(32a). Como estudei no primeiro período em Linguística, considero a língua um sistema de signos e regras.

No que se refere aos licenciandos que viam a língua como norma-padrão ou gramática, agora, representam-na de maneira mais ampla, reconhecendo a diversidade linguística:

(33a) Língua é sistema de elementos que são inerentes ao ser humano e é utilizado para se comunicar.

(34a) Para mim, língua é a fala, aquela que faz parte do dia a dia e que não se prende a regras gramaticais.

(35a) Hoje vejo língua como algo vivo e em constante mudança, que se constrói nas interações do dia a dia.

(36a) A língua é algo dinâmico, que não precisa, necessariamente, está presa as regras de uso da norma padrão. Nós que brincamos com a língua, podemos usá-la de todas as formas, com gírias e informal, claro que nos momentos certos, sem está a todos momentos pressionado/a q falar "corretamente" o tempo todo. [...]

De modo geral, considerando as respostas apresentadas das sentenças 27 a 36, há, atualmente, um entendimento por parte da maioria dos participantes, de que a língua é uma

realidade variável, heterogênea e viva, o que indica que o processo formativo no curso de letras direciona os estudantes à compreensão de que o idioma não se configura como um fenômeno estático, pelo contrário, há uma heterogeneidade linguística, que reforça a noção de não haver língua única.

Os licenciandos foram questionados, também, sobre o que, para eles, era gramática no período de ingresso na graduação. Dos dezoito participantes, treze consideravam gramática como um conjunto de regras:

- (37) Regras gramaticais
- (38) Um conjunto de normas da língua
- (39) O conjunto de regras de uma língua que determinava o uso certo ou errado dela.
- (40) Regras
- (41) Um mecanismo que impõe regras na língua portuguesa.
- (42) Era regras que deveriam colocar em prática
- (43) Naquela época, para mim, gramática era só um conjunto de regras.
- (44) Conjunto de regras.
- (45) Um sistema de regras.
- (46) Regra de escrita
- (47) Era a regra da escrita.
- (48) A gramática tinha como peso as regras, restrições e a padronização.
- (49) Regras

Considerando as respostas dos participantes quanto ao que era, na visão deles, um professor de LP na época de ingresso no curso, pode-se inferir que essa representação de gramática como um conjunto de regras está associada à tradição normativa, que prescreve o modelo ideal de língua e que trabalha com as noções de certo e errado, que se verifica no enunciado 39, a imposição de regras (enunciado 41), a padronização (enunciado 48) e as regras associadas à escrita (enunciados 46 e 47). Quando questionados acerca do que pensam hoje sobre gramática, foi possível notar que houve licenciandos que reconheceram o caráter heterogêneo dela e que vai além da norma culta (enunciado 37a), que há outras gramáticas além da normativa (enunciado 39a), o fato de que existem múltiplas formas de se utilizá-la e que entram em questão os contextos sociais (enunciados 43a, 44a e 48a) como também o reconhecimento de que podem existir diferentes entendimentos sobre ela (enunciado 47a).

(37a) Vai além da normal culta

(38a) Um conjunto de normas padrão utilizado para unificar a comunicação e facilitar o diálogo entre comunidades distintas.

(39a) O sistema de regras que descreve ou prescreve os usos de uma língua.

(40a) Conjunto de regras

(41a) A organização que leva o falante a ter uma boa comunicação.

(42a) A gramática é um livro com regras e instruções a serem seguidas, a partir de cada área como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, cada uma dessas partes analisam sons, palavras, sentidos, classes etc

(43a) Atualmente entendo a gramática como uma ferramenta para compreender como a língua funciona, e não apenas como um conjunto de regras que dizem o que é certo ou errado. Para mim, ela ajuda a refletir sobre os usos da língua, levando em conta as variações e os contextos em que ela é utilizada.

(44a) Hoje, gramática é um conjunto de descrições e reflexões sobre o funcionamento da língua em uso, que considera suas regularidades, variações e os diferentes contextos sociais e comunicativos.

(45a) Continua sendo um sistema de regras.

(46a) Estudo da língua no geral.

(47a) A gramática constitui um instrumento de análise e normatização, podendo assumir diferentes perspectivas.

(48a) Hoje vejo a gramática com propósito de adequar as determinadas variações para determinadas situações e contextos que necessitam do uso da mesma.

(49a) Um conjunto de regras

Apesar de haver participantes que consideraram a gramática como algo que vai muito além da norma-padrão, houve aqueles que ainda a consideram apenas como um conjunto de regras prescritivas (enunciados 40a, 45a e 49a) ou como um livro, que contém um conjunto de regras a serem seguidas (enunciado 42a), o que deixa mais explícito, neste caso, a influência da gramática normativa. Dessa forma, o que se nota é que, mesmo tendo licenciandos que reconhecem a heterogeneidade da gramática, o que retrata a influência da formação acadêmica, que direciona à constatação da diversidade que há no idioma, há também aqueles que, mesmo no final do curso de Letras, tendo passado por todo um processo de reflexões, reformulações e sistematizações de ideias acerca do ensino de LP, ainda sofrem considerável interferência, em suas representações, da tradição normativo-prescritivista.

Os licenciandos também foram questionados sobre o conceito de norma, que, para grande parcela, refere-se a regras, como é possível observar nos enunciados abaixo:

(50) Regra

(51) Um conjunto de regras padrão.

(52) O conjunto de regras gramaticais tomado como o "padrão" de uso de uma língua não sendo, contudo, o único.

(53) Algo inatingível

(54) São regras a serem seguidas.

(55) Regras feitas por pessoas que não as utilizam no seu cotidiano, mas exigem que os outros saibam e sigam com algo indisponível na sua comunicação.

(56) Norma é uma modelo idealizado do que deve ser seguido.

(57) É um padrão, uma espécie de seguimentos que organizam sistemas.

(58) A "norma", para mim, é um conjunto de regras que nós, falantes da língua portuguesa, precisamos dominar e saber usar nos momentos adequados.

(59) Regra

(60) É um conjunto de regras que serve para orientar comportamentos ou ações em determinados contextos.

(61) Seria grupos de regras geridas por determinado tipo classificação.

(62) As regras e padrões de fala

As respostas a essa questão deixam muito nítida a forte intervenção da gramática prescritiva na concepção que eles têm sobre norma, na medida em que há a percepção do conceito como algo inatingível (enunciado 53), como um conjunto de regras padrão (enunciados 51, 52 e 57), bem como ser vista como regras que precisam ser seguidas e dominadas pelos falantes do idioma (enunciados 54, 55 e 58). Desse modo, observa-se que uma grande parcela dos participantes, mesmo tendo passado pelo curso de Letras, o qual focaliza a questão da variação linguística e o fato de não existir uma língua única, ainda são influenciados pela tradição da gramática normativa. Isso indica que essas noções podem intervir em suas posturas e práticas pedagógicas adotadas em sala, enquanto futuros professores da educação básica. No que diz respeito ao ensino de LP, os licenciandos foram questionados sobre o que se deve ensinar nas aulas dessa disciplina (nos enunciados seguintes, grifos meus):

(63) *A gramática no contexto social*; interpretação de texto; gêneros textuais e seu uso no cotidiano.

(64) *Compreensão crítica e autônoma dos usos da linguagem* em seu sentido geral, indo desde a gramática normativa ao entendimento das *variedades linguísticas* e suas literaturas.

(65) *Gramáticas e suas variedades; Variedades linguística, visando o combate ao preconceito linguístico, leitura e compreensão textual, gêneros textuais, etc.*

(66) Nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se ensinar o uso da língua de forma significativa, trabalhando leitura, escrita, oralidade e interpretação de textos. Também é importante abordar a *gramática, mas sempre ligada ao uso real da língua no dia a dia.*

(67) Nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se ensinar a *língua em uso*, desenvolvendo a leitura crítica, a escrita, a oralidade, a reflexão sobre a gramática, a *variação linguística* e os diferentes gêneros discursivos, considerando os contextos sociais de comunicação.

(68) Acredito que primeiramente deve ser mostrado a *variedade linguística*, para que os alunos possam entender que não só o modelo da gramática normativa é o correto. Que eles possam compreender quando usar a variação culta ou não e as diferentes forma de linguagem.

(69) Acredito que tenha que ser ensinado *que a oralidade é tao relevante quanto a gramática*. O aluno precisa tanto aprender a escrever de acordo com as regras normativa, quanto conhecer a própria língua por meio da oralidade.

(70) Literatura, *gramática (levando em conta as variações linguísticas)*, interpretação textual, leitura crítica, produção textual.

(71) A gramática normativa, a interpretação textual, a literatura e a linguística são elementos que devem ser ensinados de forma integrada, a fim de que os estudantes desenvolvam uma *compreensão ampla do que é a Língua Portuguesa* e de todos os seus componentes.

(72) Além do conceito e diferenças entre gramática normativa, descritiva e internalizada. Para além, *variações linguísticas, preconceitos linguísticos* e literatura.

(73) Acredito que nas aulas de LP, devemos ensinar o *uso da língua em situações reais de comunicação*, considerando o modo de falar variado dos alunos, bem como desenvolver a leitura crítica, a escrita consciente, a oralidade e a escuta atenta. Isso inclui o trabalho com diferentes gêneros textuais, a compreensão e produção de textos adequados aos contextos sociais, o estudo da gramática de forma contextualizada (como instrumento para melhorar a comunicação, e não como única). Também é essencial formar alunos capazes de interpretar, argumentar, posicionar-se criticamente.

(74) As aulas de Língua Portuguesa devem ir muito além da simples memorização de regras gramaticais. É fundamental que o ensino priorize a literatura, a leitura e a interpretação de textos, com o objetivo do aluno compreender a língua como uma prática cultural e social.

Diante dos enunciados apresentados acima, percebeu-se que, dos dezoito licenciandos participantes da pesquisa, mais da metade apresentou respostas que vão ao encontro de uma perspectiva variacionista e heterogênea no que se refere ao ensino de LP. O ensino de gramática deve estar associado ao contexto social (enunciado 63), além do fato de que o docente deve considerar que a língua é diversa e possui variações (enunciados 64, 65, 67, 68, 70 e 72), ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, o professor de português deve considerar os usos reais do idioma (enunciados 66 e 73), a riqueza linguística que há na oralidade (enunciado 69),

discutindo com os alunos, para além da variação, os preconceitos relativos aos usos da língua (enunciados 65 e 72).

Ainda pensando no ensino de LP, os licenciandos também foram questionados sobre o que eles, enquanto futuros professores, pretendem ensinar em suas próprias aulas de português e, quanto a essa questão, destacou-se nas respostas da maioria dos participantes a alusão à diversidade linguística:

(75) Infelizmente, temos que seguir um plano pré-estabelecido pela instituição, mas pretendo ensinar a linguagem no contexto social; respeitando a diversidade linguística.

(75) Compreensão crítica e autônoma dos usos da linguagem em seu sentido geral, indo desde a gramática normativa ao entendimento das variedades linguísticas e suas literaturas.

(77) Devo ensinar que a língua possui diversas variedades e que ninguém fala "certo" ou "errado". Isso ajudaria a combater o preconceito linguístico. Quando os alunos conhecem melhor a própria língua, eles aprendem a respeitar as pessoas e entendem que existem diversidades linguísticas e que tudo é uma questão de adequação e não de "erro".

(78) Pretendo ensinar os alunos a lerem e escreverem melhor, a interpretar textos de forma crítica e a se expressarem com mais segurança. Quero trabalhar a língua de maneira prática, mostrando que ela está presente em tudo: nas conversas, nas redes sociais, nos textos escolares e na vida fora da escola.

(79) Pretendo ensinar, nas aulas de Língua Portuguesa, o uso consciente e crítico da língua, por meio da leitura, da escrita, da oralidade e da reflexão gramatical, valorizando a diversidade linguística e os diferentes gêneros discursivos.

(80) Variação linguística, um ensaio na gramática com relacionando com o texto, interpretação textual, muita leitura de diversos gêneros.

(81) Pretendo ensinar que a oralidade não produz erros, tampouco devemos deixar de lado o sistema da escrita. Pretendo conciliar um ensino em que o estudante saiba utilizar cada uma em seu devido contexto.

(82) Penso, caso eu siga a carreira de professora de Língua Portuguesa, ensinar a língua de diversas formas. Não penso em ser uma professora que siga o "tradicional" com aulas 100% no quadro, sem muita interação com os alunos e só gramática pura. A gramática é essencial, mas penso, em mesclar o ensino da língua em seu concreto, como ela é no dia a dia, seus gêneros textual e literários, trazer mais a realidade dos alunos e contextualizar.

(83) Literatura, gramática (levando em conta as variações linguísticas), interpretação textual, leitura crítica, produção textual.

(84) A gramática normativa, a interpretação textual, a literatura e a linguística.

(85) Pretendo trabalhar da melhor forma o conceito e diferenças do conteúdo programático, assim como dividir as aulas de forma alternadas entre linguística e literatura

(86) Nas aulas de Língua Portuguesa, pretendo trabalhar com o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, por meio de textos que trazem um significado, ou seja, que façam sentido para a realidade dos alunos. Buscarei ensinar a compreensão e produção de diferentes gêneros textuais, a interpretação crítica, a argumentação, o uso adequado da gramática em contextos necessários, mas também mostrando o respeito à diversidade linguística.

Diante dos dados apresentados, é possível perceber que grande parte dos licenciandos enxergam o ensino de LP por uma perspectiva mais orientada pelos estudos linguísticos, de modo que sete participantes mencionaram a questão da diversidade linguística que há na língua (enunciados 75, 76, 77, 79, 80, 83 e 86), explanando que, no processo de ensino, mesmo que tenham de ensinar gramática normativa, os participantes demonstraram a intenção de considerar também as demais variações, que a língua está presente em diversas situações do dia a dia (enunciados 78 e 82) e, além disso, dois participantes mencionaram o ensino da linguística (enunciados 84 e 85). A partir desses dados, percebe-se que há, por parte da maioria, a percepção de que o ensino deve ir muito além da mera memorização de regras da gramática tradicional, que a língua é heterogênea e que essas noções devem estar presentes na sala de aula. Em suma, o que isso pode indicar é que os licenciandos, por influência da formação que lhes é dada durante a graduação em Letras, estão se distanciando de uma perspectiva mais tradicional de ensino e começam a refletir sobre a implementação de estratégias pedagógicas mais voltadas para os estudos da linguagem, sobretudo com ênfase na Sociolinguística variacionista.

Os participantes também foram questionados sobre o porquê de terem escolhido ser professores de LP e, quanto a essa pergunta, demonstraram ter escolhido o curso de Letras por se identificar com algum aspecto dele:

(87) Por que gosto da disciplina

(88) Porque gosto muito de literatura e também de como podemos nos expressar através da palavra.

(89) A vontade partiu antes do interesse em ser professor. Em segundo lugar, escolhi a Língua Portuguesa dentre outras com as quais tinha afinidade e maior gosto.

(90) Sempre me identifiquei com a área

(91) Sonho de criança.

(92) Porque desde criança eu amava brincar de escolinha, e me identifiquei no ensino médio com a matéria de língua portuguesa.

(93) Escolhi ser professora de Língua Portuguesa porque sempre tive afinidade com a leitura, com a escrita, e sempre gostei da matéria de português durante o ensino básico.

(94) Por se identificar com a literatura

(95) Pela admiração que sempre carreguei pelos professores de Língua portuguesa, como posicionamentos, jeitos e forma de se comunicar com a turma, além disso, sempre gostei de estudar os conteúdos da própria disciplina, achava interessante. Como ainda é!

(96) Pois eu gosta de português durante meu ensino médio

(97) Gosto de literatura, as palavras me encantam.

(98) Sempre gostei da disciplina na escola. Percebi que mesmo quando não me esforçava conseguia entender o conteúdo.

(99) Sempre gostei de ensinar. Então só aconteceu.

(100) Por que tinha mais afinidade com área e por ter grande importância, já que é nossa língua materna.

(101) Escolhi ser professor de Língua Portuguesa porque acredito no poder da linguagem como instrumento de transformação social.

(102) Escolhi ser professora de Língua Portuguesa porque amo a literatura e acredito no seu poder de formar alunos críticos e conscientes.

Dessa forma, percebeu-se que a maioria dos participantes escolheu ingressar na licenciatura em Letras por sentir certa afinidade com algum aspecto que se associa à LP. Como é possível observar nos dados apresentados acima, a maior referência que os participantes mencionaram como motivo para entrar nesse curso foi o gosto pela literatura (enunciados 92, 94, 97 e 102), houve os que afirmaram sentir afinidade pela área ou por algum aspecto referente a ela, como o apreço pela leitura e escrita (enunciados 89, 93 e 98), houve também os que disseram gostar da disciplina na escola (enunciados 87, 96 e 102), os que indicaram ter o interesse pela área desde a infância (enunciados 91 e 92) e, por fim, um, dentre eles, afirmou que se identificava com a área (enunciado 90), outro informou a admiração que sentia pelos seus professores (enunciado 95) e um que afirmou gostar de ensinar (enunciado 99). Em suma, é possível constatar que a maioria dos participantes escolheu o curso de letras por diversos fatores, mas que são indicativos de um interesse pela profissão docente, na medida em que os referidos motivos estão associados a essa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise dos resultados evidenciou algumas questões importantes no que diz respeito a como os professores em formação inicial no término do curso pensam sua própria identidade docente. No que se refere ao papel que o professor deve desempenhar, percebeu-se que, para a maioria dos participantes, esse profissional era representado, no momento de ingresso, como aquele que domina a gramática normativa, fato indicativo de que, antes, os licenciandos tinham um ensino mais tradicional, que se reflete nas suas percepções acerca do que era um docente de LP.

Por outro lado, quanto às concepções que eles têm nos dias atuais, no que se refere a essa questão, percebeu-se que houve uma mudança significativa, na medida em que, agora, a concepção que prevalece, para grande parte dos licenciandos, é a de que o professor não mais é visto como detentor do conhecimento, mas, sim, como um mediador e, para além disso, ficou evidente que há a percepção de que a atuação desse profissional não deve se restringir apenas ao domínio da gramática prescritiva, pelo contrário, deve ir muito além, considerando a pluralidade e a variação que há no idioma. Dessa forma, essa mudança de perspectiva demonstra a intervenção do processo de formação em Letras nas representações dos estudantes em fase de conclusão de curso, visto que esta enfatiza a diversidade presente na língua, de modo que essa natureza diversa se configura como um elemento enriquecedor, não o contrário.

No que diz respeito à questão da língua, notou-se que, no período de ingresso no curso de Letras, uma parte considerável dos estudantes a enxergava apenas como uma forma de comunicação, enquanto que outros quatro associavam-na à norma-padrão. Com base na análise dos dados, essas percepções trazem vestígios de um ensino mais pautado no domínio de regras da gramática normativa e que pouco ou nada enfatiza as formas efetivas de se expressar por meio do idioma. No entanto, o que se percebe, com base nas percepções atuais dos licenciandos, é que existe um entendimento da grande maioria de que a língua é variável, heterogênea e viva, o que, mais uma vez, ressalta a relevância da formação oferecida no curso de Letras, a qual enfatiza a noção de não haver uma língua única e estática.

Tratando-se da discussão a respeito da gramática, constatou-se que, principalmente levando em conta a visão que eles tinham de um professor na época em que ingressaram no curso, a associação da gramática a um conjunto de regras, o qual advém da perspectiva enfatizada pela gramática tradicional, que prescreve um paradigma de língua ideal, que se configura, principalmente, nas noções de certo e errado, estabelecendo um padrão que deve ser seguido, para que se faça, conforme essa visão, um uso adequado do idioma. Entretanto, hoje,

percebe-se que há licenciandos que reconhecem o caráter heterogêneo da gramática e que esse termo vai muito além do que se conhece como norma culta. Há uma ênfase nos contextos sociais, além da percepção de que pode haver diversos entendimentos, outras gramáticas e inúmeras formas de se utilizá-la. Um ponto importante, que ficou perceptível, é o fato de que a influência da tradição normativo-prescritivista é tão forte que, mesmo tendo passado por todo um processo formativo no curso de Letras, envolvendo o contato com teorias, que enfatizam a variação, a heterogeneidade e o fato da língua ser dinâmica e viva, houve estudantes que ainda demonstraram ter uma concepção de gramática que vai ao encontro das regras postuladas pela tradição normativa.

Outra questão evidenciada, no que diz respeito ao entendimento dos participantes sobre norma, foi que uma parcela significativa considera que esse termo diz respeito a um conjunto de regras, o que pode indicar uma inclinação às noções da gramática prescritiva, na medida em que, mesmo considerando o fato de que as outras gramáticas também possuem regras, no caso dessa amostra, houve menção àquele conceito como algo inatingível, como um conjunto de regras padrão e também como regras que devem ser seguidas e dominadas pelos falantes da língua. O que fica claro é que uma parte considerável dos professores em formação inicial, apesar de terem tido contato com as teorias linguísticas no processo formativo do curso de Letras, ainda sofrem intervenção da tradição da gramática normativa, questão essa que pode reverberar em suas práticas pedagógicas em sala de aula, como futuros professores da educação básica.

Relativo ao ensino de LP, sobretudo no que concerne ao que, na visão dos licenciandos, deve-se ser ministrado, foi possível constatar que mais da metade dos participantes defende uma perspectiva variacionista, na qual se reconheça a heterogeneidade linguística nesse ensino. Percebeu-se também que é importante considerar o ensino da gramática associado ao contexto social, o professor deve levar em conta a natureza diversa e variável da língua, isto é, os usos reais do idioma devem ter espaço na sala de aula, de modo que esse profissional demonstre a riqueza que há nas práticas linguísticas efetivas, levando para a discussão com os alunos, ainda, os preconceitos referentes a essas manifestações da linguagem.

Ainda sobre esse processo de ensino, quando se pensa no que os próprios licenciandos pretendem ensinar em sala de aula, notou-se que grande parcela vai em uma direção em consonância com os estudos linguísticos, levando em conta a diversidade que está presente na língua. Nesse sentido, percebeu-se que eles pretendem considerar, nesse processo, as demais

variações e que o idioma se faz presente em várias situações do cotidiano. Em suma, constatou-se que a maioria dos estudantes enxerga o ensino como algo que vai muito além de ter que decorar regras gramaticais, demonstrando, também, que o idioma é diverso e que essas questões devem ser discutidas na sala de aula. O que fica claro, pois, é que, devido à intervenção do processo formativo na licenciatura em Letras, os licenciandos estão mais abertos a levar para a sala de aula estratégias fundamentadas nos estudos da linguagem. Por fim, no que diz respeito à escolha pelo magistério, foi possível concluir que grande maioria dos participantes escolheu a carreira docente devido à afinidade por algum aspecto relativo à LP, o que indica um interesse pela carreira docente.

Desse modo, observou-se que a licenciatura em Letras, conforme mostram os dados, tem um papel importante na visão mais crítica dos estudantes sobre a língua, além de como se enxergam enquanto futuros docentes. Além disso, a partir do contato com o curso e com as teorias linguísticas, os licenciandos passam a compreender que a língua é diversa, heterogênea e variável, de tal maneira que vão compreendendo o caráter homogeneizador da gramática tradicional. Nesse sentido, passam a notar que não existe uma língua estável, ou seja, há sempre um processo de variação, questão essa que é natural e que deve ser levada para a sala de aula da educação básica.

Assim, diante das discussões apresentadas neste trabalho, ficou evidente que grande parte dos licenciandos em fase de conclusão do curso de Letras possuem uma visão de professor que vai além da gramática tradicional. Com base nos enunciados proferidos por eles, notou-se uma inclinação indicativa de que o trabalho que pretendem realizar em sala de aula vai muito além da memorização de regras postuladas pela tradição normativo-prescritivista. O que se percebe é uma tendência a abrir espaço para o fenômeno da variação, reconhecendo que a língua é heterogênea, viva e dinâmica, questões que devem ser levadas para a sala de aula por um professor que não mais se configura como o detentor do conhecimento, mas como aquele que medeia a relação entre o conhecimento e os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Que gramáticas existem?. *In*: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 25-34.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56 ed. rev. ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CORACINI, Maria José R. Faria. **O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua**. *In*: CORACINI, M.J.R.F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

COSTA, Luiz Rosalvo. Ideologias linguísticas na escrita de professores de Letras/Língua Portuguesa em formação inicial. **Horizontes**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. e023224, 2025. DOI: 10.24933/horizontes.v43i1.2068. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/2068>. Acesso em: 6 dez. 2025.

COSTA, Luiz Rosalvo; SILVA, Cosme Eduardo Campos; JESUS, Drielly Santos de; CARVALHO, Emili Lamonyer Oliveira de; LIMA, José Clévisson dos Anjos. Consciência fonológica, variação linguística e ensino de leitura e escrita: relato de experiência do Programa Licenciandos na Escola. *In*: SANTOS, Laiany Rose Souza; MAYNARD, Dilton Cândido Santos; CORREIA, Fernanda Bispo (org.). **Experiências do PROLICE Programa Licenciandos(as) na Escola: 3º e 4º ciclos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/23153>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CUNICO, Leticia; FADEL, Luciane Maria; PICALHO, Antonio Carlos; RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI I 2023. ISSN 1980-7031, dez. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366622309_Abordagem_interpretativista_e_metodo_qualitativo_na_pesquisa_documental_descricao_geral_das_etapas_de_coleta_e_analise_de_dados_Interpretivist_approach_and_qualitative_method_in_documentary_research_g>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GRECO, Eliana Alves; PERES, Aparecida Fatima. O sujeito professor de língua portuguesa: a construção de uma imagem. **Entretextos**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 190-205, jan./jun. 2014. Disponível em:

<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16516/15207>>. Acesso em: 18 ago. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JODELET, D.: **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

KLEIMAN, Angela B. **Processos Identitários na Formação Profissional. O Professor como Agente de Letramento**. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Orgs.). *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 77-93.

MELO, Sandra Helena Dias de. *Vir-a-ser Docente na Formação Inicial: Ideologias Linguísticas entre a Escola e a Universidade*. **Scielo Brasil**, Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 62.3, p. 442-457, set./dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/01031813v62320238672009>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional em curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PIETRI, Émerson de; RODRIGUES, Livia Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 5 dez. 2019.

PITKIN, Hanna Fenichel. **Representação: palavras, instituições e ideias**. In: BALL, Terence; FARR, James; HANSON, Russell (orgs.). *Political innovation and conceptual change*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. Tradução: Wagner Pralon Mancuso e Pablo Ortellado. São Paulo: Lua nova, 2006, pp. 15 – 47.

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

SILVA, Wellington Amâncio da. **Representações sociais da profissão docente: discursos, papéis e reprodução de sentidos**. 2013. 193p. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia, Campus VIII, Paulo Afonso/BA, 2013.

ANEXOS

Questionário Aplicado

1. Pense no seu momento de ingresso no curso de Letras e responda, com base nisso, em uma linha: o que era, nesse período, um professor de Língua Portuguesa para você?
2. Ainda em relação ao seu momento de ingresso no curso de Letras, o que, para você, naquela época, era “língua”?
3. Considerando o momento do seu ingresso no curso de Letras, o que, para você, naquela época, era “gramática”?
4. Para você, o que é norma?
5. Levando em conta todo o seu processo formativo até o presente momento, o que é língua para você hoje?
6. Levando em conta todo o seu processo formativo até o presente momento, o que é gramática para você hoje?
7. O que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa?
8. O que você pretende ensinar nas aulas de Língua Portuguesa?
9. Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?
10. O que é, para você, um professor de Língua Portuguesa?