
O ETHOS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO DOCENTE

Ricardo Jorge de Sousa CAVALCANTI¹

Doutor em Letras e Linguística pela UFAL
Pós-doutor em Linguística Aplicada pela UFAL
Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*
Professor Permanente do ProfEPT/IFAL, *Campus Benedito Bentes*

Lúcia de Fátima SANTOS²

Doutora em Letras e Linguística pela UFAL
Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP
Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL

RESUMO

Este artigo analisa como professoras em formação inicial argumentam sobre suas constituições docentes em práticas de letramento, desenvolvidas em um dos momentos do Estágio Curricular Supervisionado, na licenciatura em Letras-Português. Consideramos um artigo acadêmico-científico produzido por duas alunas no Estágio Curricular Supervisionado IV. No *corpus*, reconhecemos o *Ethos* (auto) constituído à luz da tríade retórico-aristotélica, que trata da imagem do *eu* em sua relação com o auditório (PERELMAN e TYTECA 2005; REBOUL, 2004; MEYER, 2008), a partir de dispositivos linguísticos e retórico-discursivos para a argumentação sobre as concepções de língua, linguagem e sujeito; além dos processos de ensino e aprendizagem no campo de estágio. A abordagem qualitativa de investigação, numa perspectiva linguístico-interpretativista, aliada ao campo multidisciplinar da Linguística Aplicada, é a nossa escolha epistemológica para a análise processual desses dados. Os resultados apontam para a importância do desenvolvimento de práticas de escrita autorreflexiva como propulsoras aos letramentos acadêmico e docente.

Palavras-chave: *Ethos*. Argumentação. Estágio Curricular Supervisionado. Letramento docente.

Introdução

Nossa experiência no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa em cursos de licenciatura em instituições públicas de ensino, além de nossa atuação como coordenadores de área no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), possibilita-nos compreender a relevância do enaltecimento de abordagens praxiológicas como componentes essenciais à constituição da profissionalização docente.

¹ Endereço eletrônico: richardcavalcanti@hotmail.com

² Endereço eletrônico: lfatima.ufal@gmail.com

Nesse sentido, a presente discussão é motivada pela necessidade de se reconhecer, a partir de dispositivos linguístico-discursivos, apresentados por professoras em formação inicial do Curso de Licenciatura em Letras-Português, práticas de escrita reflexiva que, de algum modo, demarcam os seus processos iniciais de letramento docente. A análise de tais dispositivos se dá, aqui, na consideração das produções escritas desses sujeitos nos períodos destinados ao Estágio Curricular Supervisionado IV em Língua Portuguesa por meio do gênero artigo acadêmico-científico, produzido pelas estagiárias ao fim dessa etapa. Há de se salientar que a efetivação dos momentos de Estágio IV enseja momentos de observação e de regência de/em aulas de Língua Portuguesa, no nível médio de ensino, em uma instituição pública. A imagem que fazem de si e como argumentam sobre o seu processo de formação inicial docente – o seu letramento docente – será o foco da análise realizada neste artigo.

Com efeito, para fins de delimitação desta discussão, buscamos como *corpus* um artigo³, produzido por professoras em formação inicial ao fim de seus Estágios, que, concomitantemente, também participavam como bolsistas do Pibid⁴, no período compreendido entre os anos de 2010 a 2014. A categoria que elegemos para ser contemplada em nossa análise é a do *Ethos* – com seus respectivos dispositivos retórico-discursivos e linguístico-enunciativos. Os aspectos de que trataremos, por meio do processo autorreflexivo, foi constantemente trabalhado durante o período em que o grupo de bolsistas, antes do momento do estágio propriamente dito, já participava de discussões que lhe possibilitava um olhar relativamente mais acurado em relação às concepções de língua, linguagem e sujeito; além das reflexões pautadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no subprojeto Letras, durante os momentos de encontro presencial – 8h/a semanalmente. Assim, os gêneros artigos acadêmico-científicos apresentados, não somente à professora de Estágio, mas também ao grupo de estudos do Pibid é mais um aparato analítico acerca da posição que os sujeitos, em processos de formação inicial, assumem, no que diz respeito às suas formações iniciais docentes, ou melhor, aos seus letramentos docentes.

Para procedermos às análises, afinamo-nos com algumas abordagens teórico-metodológicas no âmbito da Linguística Aplicada, doravante LA, a exemplo de Moita-

³ - O artigo compõe o acervo de nosso banco de dados do Pibid (2010-2014).

⁴ - O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu de modo a contemplar licenciandos que participavam de práticas de escrita reflexiva, no período que fizeram parte do Pibid.

Lopes (2006), Street (1984; 2014), Gee (1996), dentre outros, que traçam um panorama acerca das pesquisas sobre o(s) letramento(s), tanto no âmbito social quanto no acadêmico, desde a sua concepção aos seus desdobramentos nos dias atuais: numa perspectiva mais holística, os chamados Novos Estudos do Letramento⁵.

Diante disso, relacionar o conhecimento teórico ao prático – e vice-versa – no momento de observação e de regência nas etapas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, assim como no desenvolvimento das atividades do Pibid, é um dos maiores desafios que têm os sujeitos no cotidiano das escolas da educação básica, não somente em relação à sua formação específica, neste caso, à Língua Portuguesa, mas também à mobilização de conhecimentos que se articulem pedagógico e didático-metodologicamente para a consolidação de suas profissionalizações docentes, como bem afirmam Pimenta e Lima (2009), Pimenta (2011) e Piconez *et al* (2012). Levar a esse momento um saber articulado, oriundo de práticas reflexivas durante o percurso formativo na licenciatura, isento do viés reprodutivista de modelo, de receita, isto é, engessado em um protótipo, contribui para elevar a reflexão, a autonomia e o protagonismo, que entendemos como princípios basilares das agências formadoras, responsáveis pelo desenvolvimento do letramento acadêmico⁶ e docente desses sujeitos, pelo menos em caráter inicial, já que compreendemos que esse processo será potencialmente exponenciado por meio do contato com práticas diversificadas na experiência da docência no *locus* de suas futuras atuações profissionais. Essas são questões que precisam ser contempladas nos Projetos Político-Pedagógico (PPC) das licenciaturas. Por essa razão, consultamos o PPC do Curso Letras-Português.

1- O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português no locus de investigação

O Projeto Político-Pedagógico do Curso, doravante PPPC, de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* A.C.Simões, localizado

⁵- *New Literacy Studies* é uma terminologia utilizada por Street (1984; 2014) para explicar, no contexto anglófono, o desdobramento do termo letramento frente às necessidades sociais e que, não necessariamente estando relacionadas às práticas que envolvem leitura e escrita diretamente, podem abranger conhecimentos mais amplos cultural, político e socialmente, de que fazem uso os sujeitos em práticas cotidianas, em suas variadas atuações.

⁶- Afinamo-nos, nesta discussão, a Fiad (2011) ao considerar o letramento acadêmico como despertado a partir de práticas de leitura e de escrita na universidade em que deve se estabelecer uma relação indissociável entre o acadêmico e o social para a elaboração de gêneros solicitados nessa esfera de atuação discursiva.

em Maceió, foi publicado em outubro de 2008⁷. Nesse documento, o Estágio Curricular Supervisionado abrange uma carga-horária de 400 horas, assim distribuídas: Estágio Curricular Supervisionado I (80 horas; distribuídas em 20 para as atividades teóricas e 60 para as de cunho prático); Estágio Curricular Supervisionado II (80 horas; distribuídas em 20 para as atividades teóricas e 60 para as de cunho prático), Estágio Curricular Supervisionado III (80 horas; distribuídas em 20 para as atividades teóricas e 60 para as de cunho prático) e, por fim, Estágio Curricular Supervisionado IV (160 horas; distribuídas em 40 para as atividades teóricas e 120 para as de cunho prático).

No primeiro momento do Estágio, ou seja, no Estágio I, cuja carga horária é de 80 horas, a proposição, segundo o PPC (UFAL, 2008), é:

Desenvolvimento de atividades que levem o licenciando a conhecer a prática escolar do ensino e aprendizagem da língua Portuguesa através de atividades de pesquisa e/ou intervenção nos âmbitos da língua oral, da leitura, da produção textual e da análise linguística, inclusive considerando a incursão desse licenciando nas tecnologias de informação e comunicação no ensino escolarizado (p.66).

Há, nesse sentido, a disposição de um referencial bibliográfico que se centra nas correntes de cunho funcionalista, a exemplo da Linguística Textual (LT) e da Linguística Aplicada (LA). Embora essas correntes contemplem as discussões que envolvem “as tecnologias de informação e comunicação no ensino escolarizado”, não há referencial algum que trate especificamente desse mote discursivo, tão necessário à formação inicial do docente.

No segundo momento, no Estágio II, em que a carga horária se assemelha à do I, a proposição é a seguinte:

Desenvolvimento de experiências relativas à prática do ensino/aprendizagem da literatura e de seus modos de interpretação com base em conhecimentos, adquiridos no curso de Letras, das disciplinas Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa (PPPC/UFAL, 2008, p.72).

Para o atendimento de tal propósito, reconhecemos um referencial disponibilizado que visa à abordagem do texto literário na perspectiva do contexto da

⁷ - Para disposição do documento na íntegra, acessar o endereço eletrônico: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-portugues.pdf/view> Acesso em 26 de maio de 2018, às 14h. O PPC foi atualizado em relação a alguns aspectos no ano de 2017, em conformidade com as determinações do MEC sobre a inclusão de temas transversais.

sala de aula; incluindo aí a aproximação entre as concepções teóricas supostamente trabalhadas no Curso de Letras, até aquele momento, às práticas no contexto do ensino e da pesquisa no âmbito literário.

No Estágio Supervisionado III, comum às licenciaturas em Letras desse contexto investigado, dadas as especificidades inerentes aos diferentes cursos, também com a carga horária de 80 horas, é disposto: “Atividade de observação, análise crítica e planejamento da prática docente na educação básica, exercida sob supervisão docente, como subsídio para o exercício do ensino de línguas” (PPPC/UFAL, 2008, p.73). Para tal proposição, não há um referencial específico, já que, é previsto, a partir do que fora disposto nos momentos anteriores de Estágio, que os sujeitos possam, de fato, estabelecer uma análise crítica, quer acerca da observação às aulas de professores colaboradores, quer sobre as reflexões que possam realizar sobre possíveis atuações de regência, nos contextos escolares por onde deverão atuar como estagiários.

No Estágio Supervisionado IV, também comum às licenciaturas em Letras, só que com uma carga horária duplicada (160 horas – 40 às atividades teóricas e 120 às práticas), a proposição disposta é a mesma do Estágio III, como se pode perceber: “Atividade de observação, análise crítica e planejamento da prática docente na educação básica, exercida sob supervisão docente, como subsídio para o exercício do ensino de línguas” (PPPC/UFAL, 2008, p.75); não havendo também um referencial disponibilizado para cada um dos cursos. Nesse momento, há uma tendência que os estagiários possam atuar no nível médio de ensino, possivelmente, por já se apresentarem mais seguros para as suas atuações nas práticas de regência.

Ao longo da discussão de Estágio presente nesse documento institucional (PPPC/UFAL, 2008), há uma ênfase constante na necessidade de um percurso formativo docente, em que os egressos consigam articular concepções teóricas às práticas, nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica, a partir do arcabouço teórico trabalhado ao longo do curso de licenciatura em Letras, em suas respectivas habilitações. Ademais, mesmo que de forma tímida, há menção à formação de um profissional que consiga articular esses saberes, construídos em sua formação, à pesquisa, tornando-se um professor-pesquisador.

Com efeito, mesmo ao considerar a carga horária destinada a cada etapa, além daquilo que é tido como teórico e prático a cada momento, não há explicitação em relação ao desdobramento das horas destinadas à atuação do licenciando no ambiente escolar para observação e regência, ficando a cargo, assim, da orientação do professor

da disciplina em deliberação com os estagiários. É importante ressaltar também alguns pontos aludidos a esse processo de estágio, como: a condução de, pelo menos, duas microaulas no contexto universitário, a serem avaliadas por seu professor de Estágio Supervisionado, e a elaboração de relatório final, em que o sujeito, segundo o que propõe o PPC/UFAL, “[...] consiga articular o conteúdo curricular adquirido no Ensino Superior à sala de aula do Ensino Fundamental ou Médio” (2008, p.90) – o que, neste caso específico, foi apresentado por meio do gênero artigo acadêmico-científico. Nessas atividades do estágio, um dado que nos interessa focalizar é como os professores, em formação inicial, argumentam acerca dessa formação, expressando o *Ethos* nesse processo de constituição como docentes nessas práticas de letramento que desenvolvem. Por isso, faremos algumas incursões sobre a constituição do *Ethos* no letramento docente no tópico a seguir.

2- A constituição do *Ethos* em processos argumentativos no Letramento Docente

Reconhecemos a importância de estudos que se voltem à argumentação em sua multiplicidade discursiva, tendo em vista que a concebemos como uma atividade inerente à linguagem humana, em afinidade com aquilo defendido por Ducrot (1987), para uma breve conceituação em relação à necessidade de estudos argumentativos à luz da Teoria da Argumentação na Língua, do ponto de vista linguístico-enunciativo. Nesse tocante, temos realizado pesquisas que se voltam à argumentação em práticas argumentativas, nas modalidades oral e escrita, tanto no âmbito da educação básica quanto no contexto do ensino superior (cf. CAVALCANTI, 2010; 2016), tanto na perspectiva da Nova Retórica, a partir de autores como Perelman e Tyteca (2005 [1958]); Reboul (2004 [1998]); Meyer (2008), dentre outros; quanto na abordagem linguístico-enunciativa, com base em Ducrot (1987), Koch (1987; 2008 [1984]), entre outros.

Para fins de delimitação de nossa discussão neste artigo, centraremos a nossa escolha teórica à luz de categorias da Nova Retórica, em especial, a categoria do *Ethos* (eu), não deixando de elevar os demais elementos da tríade retórico-aristotélica, *Pathos* (tu) e *Logos* (ele), para uma articulação retórico-discursiva que considera o posicionamento do interlocutor, em processos de produção escrita, com vistas a um auditório particular e/ou universal. Ademais, relacionaremos a categoria retórico-discursiva do *Ethos* aos estudos que possam nos fazer compreender com maior acuidade

o Letramento Docente, possibilitado na reflexão dos saberes universitários – no contexto da formação inicial – àqueles que são mobilizados na atuação da prática de sala de aula no estabelecimento da relação teórico-prática (praxiológica) durante o Estágio Curricular Supervisionado.

O *Ethos* pode ser entendido como uma categoria pertencente à Retórica Clássica e que é retomado na Nova Retórica, após o seu ressurgimento, em meados do século XX, que visa à prospecção do sujeito com vistas a um auditório, dadas algumas condições de produção (CAVALCANTI, 2016). Assim, o sujeito, a partir da sua inserção no processo argumentativo, projeta-se na perspectiva de convencer e/ou persuadir o outro mobilizando conhecimentos de ordem linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, no plano oral ou escrito – e ainda, vice-versa. Nessa relação interativa, o *Ethos*, tendo em vista um *Pathos* potencial, se faz valer de elementos, inscritos na língua ou no plano retórico-discursivo, para mostrar-se o atendimento do seu propósito discursivo. A articulação desses saberes, com vistas a um auditório, pode ser entendida, sob a ótica dos estudos bakhtinianos, como um princípio de interação verbal, pois, ao tempo em que esse sujeito enuncia ele se anuncia, se demarca, nesse processo interativo (BAKHTIN, 1981 [1979]; 2003 [1992]). É, nesse prisma, que trataremos da inter-relação estabelecida entre tais estudos retóricos aos discursivos.

Em correspondência com essas discussões sobre *Ethos* numa perspectiva retórico-discursiva, concebemos letramento, de modo amplo, como práticas situadas de escrita e leitura. Essa concepção é consensual entre os pesquisadores que refletem sobre letramento docente. De um modo geral, os estudos que abordam letramento e formação do professor, desenvolvidos na área de Linguística Aplicada, como Kleiman & Baltar (2000), Kleiman (2001), Kleiman & Matêncio (2005), Fiad (2011), Signorini (2006), Vóvio, Sito, De Grande (2010), Santos (2012, 2007), Santos e Souto Maior (2013), entre outros, discutem os impactos dos estudos do letramento para a formação de professores em acordo com uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da escrita, mediante a focalização de atividades situadas (KLEIMAN, 2000). Para isso conjugam reflexões teóricas advindas de diversos campos de pesquisa, tal como se defende nas orientações epistemológicas da área de LA.

Com base nas críticas existentes sobre a capacidade do professor para ensinar a ler e escrever, como também acerca de sua própria condição de letrado, os estudos sobre letramento e formação do professor propõem redirecionamentos importantes para o tratamento dessa questão com um enfoque bastante diferenciado daqueles que assumem

um caráter meramente prescritivo. Entre as proposições dessa outra abordagem sobre os usos e funções da escrita na formação dos professores, evidenciamos, como a mais importante, o reconhecimento do professor como um sujeito participante de todo processo de reflexão sobre a sua formação, isto é, a nosso ver, imerso em práticas de escrita reflexiva.

Kleiman (2005), reunindo posições de diferentes pesquisadores, sintetiza essa proposta, ao afirmar que:

[...] a compreensão das ações de professoras, alfabetizadoras e agentes sociais envolve considerá-las em relação à complexidade implicada no processo de construção de leitores e produtores de textos, de sujeitos da linguagem, em que estão envolvidos (p.12).

Essa mesma autora chama atenção para a necessidade de não desmerecer “as ações desses sujeitos em razão das expectativas que as instituições de pesquisa e de formação criam a partir do modo como vão construindo seus objetos de estudo” (p.12). Sob essa perspectiva, uma diversidade de fatores relacionados à constituição dos professores como sujeitos letrados tem sido abordada nos estudos sobre letramento, como as relações de poder que permeiam os usos da escrita, a construção da identidade profissional do professor, as representações do professor como leitor e produtor de textos, as implicações das abordagens das práticas de leitura e de escrita adotadas nos cursos de formação de professor, entre outras.

Os pesquisadores que refletem sobre essas questões reconhecem a necessidade de atrelar as discussões sobre as práticas do uso e funções da escrita nas relações sociais a uma concepção de linguagem correspondente. Sob essa perspectiva, somente uma visão de linguagem como prática discursiva atende a esse objetivo de imbricar os usos da escrita e da leitura (também vistas como práticas discursivas) com os aspectos sócio-históricos e ideológicos. Fiad (2011) enfatiza a importância dessa concepção de linguagem e de escrita como processos dialógicos na interação estabelecida entre os sujeitos nas suas histórias de escrita.

Desse modo, há de se enfatizar, para o presente estudo, o processo de letramento do professor, tomando como base de análise alguns preceitos voltados à argumentação, numa perspectiva retórico-discursiva, como é o caso do *Ethos*. O estudo das concepções de língua(gem), a partir de passagens dispostas no artigo produzido pelas estagiárias, também integra parte de nosso estudo. Esse gênero pode ser concebido

não somente como um escrito da consolidação da etapa de Estágio Curricular Supervisionado, mas, sobretudo, como um posicionamento desses sujeitos em relação ao seu letramento docente durante essa etapa imprescindível aos seus percursos formativos.

3- *Ethe*⁸ de professoras em formação inicial nas práticas de letramento no Estágio Curricular Supervisionado

Antes de apresentarmos a análise dos dados acerca dos *Ethe* enunciados por professoras em formação inicial sobre o seu letramento docente, é válido tecer algumas considerações sobre a constituição dos dados. Trata-se de um artigo da disciplina Estágio Curricular IV, produzido em dupla por licenciandas em Letras-Português. Ambas, Mariany e Beatriz⁹, foram bolsistas do Pibid-Português, do *Campus* A.C. Simões, antes e durante o período de estágio, integrando esse grupo do Pibid por mais de dois anos. Vale mencionar também que participavam de modo ativo e responsável de todas as atividades desenvolvidas nesse Programa e, assim, conheciam e refletiam sobre as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, desde os momentos iniciais da graduação. Por isso, mantinham uma relação de intimidade com a realidade das escolas nas quais atuaram, conforme dados observados em registros de notas de campo e diários reflexivos, que compõem o banco de dados do Pibid-Português. Devido a essas experiências, são professoras com uma formação que contempla uma variedade de participações em práticas de escrita de artigos, relatórios, planejamentos de aula, assim como já haviam realizado diferentes leituras e discussões sobre orientações teórico-metodológicas das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Portanto, a formação dessas professoras caracteriza-se com práticas que se configuram como letramento docente.

Reiteramos que a análise aqui apresentada restringe-se a um artigo acadêmico-científico, produto do Estágio Curricular Supervisionado IV, que compreendemos como um momento em que as professoras apresentavam maior segurança e maturidade em relação à sua constituição docente, por ser o estágio final da licenciatura.

⁸ - *Ethe* é a forma plural do termo grego *Ethos*.

⁹ - Esses são nomes fictícios escolhidos pelas próprias estagiárias à época de suas participações como bolsistas do Pibid (2010- 2014), já que, para a construção de seus escritos, na perspectiva de demonstração de suas subjetividades (*Ethe*), mesmo que preservadas, deveriam escolher nomes com os quais pudessem, de alguma maneira, se identificar.

3.1- O Artigo de Estágio Curricular Supervisionado IV e as concepções de língua(gem) dispostas na inter-relação com os seus percursos formativos

O Artigo de Estágio Curricular Supervisionado IV foi escrito, conforme já mencionamos, em dupla. Entendemos, assim, que Mariany e Beatriz elegeram o gênero discursivo Artigo acadêmico-científico para a elaboração de tal produção a partir de suas experiências em práticas de leitura e de escrita rotineiramente durante a sua formação, sobretudo, por meio de suas participações efetivas no Pibid, segundo suas próprias autorreflexões, com base em outras informações de que tivemos acesso em nosso banco de dados do Pibid Letras-Português. O artigo compõe-se de 5 partes: Introdução; Fundamentação Teórica; A interação e suas implicações na aprendizagem; As implicações da adoção das concepções de linguagem na interação professor-aluno; e as Considerações Finais. O título escolhido pelas alunas para o estabelecimento da discussão foi “Reflexos da adoção das concepções de linguagem na interação entre professor e aluno em sala de aula”, já que, em linhas gerais, pretendiam discutir questões relacionadas às práticas de observação e de regência no componente curricular Língua Portuguesa, durante esse momento de consolidação do estágio na licenciatura; além de intencionarem identificar e refletir sobre as concepções de língua(gem) presentes nas práticas de sala de aula; e, por fim, apresentarem “uma discussão sobre o impacto da adoção de diferentes concepções de ensino na interação entre professor e aluno em sala de aula” (Dados da pesquisa/2013).

Para esse momento, o contexto investigado, em que se deram as observações e as regências das estagiárias, foi uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na periferia da região metropolitana de Maceió/AL, numa turma de 2ª série do ensino médio. Como um dos enfoques da discussão das professoras em formação inicial é a questão das concepções de língua, linguagem e de sujeito, elas começam introdutoriamente o seu artigo já apresentado seus *Ethe* em relação ao olhar frente ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa pautados na norma padrão, como podemos verificar no Enunciado 1 (E1), disposto a seguir:

Ao percorrermos o curso de Letras, percebemos que esse foco no ensino do padrão da língua se esvai aos poucos. As normas para o bem falar e bem escrever são substituídas pelo estudo do funcionamento da língua, por tendências linguísticas, tendências pedagógicas, além das áreas e subáreas da Linguística. Os semestres se passam e, junto com eles, a preocupação com as normas da língua (E1).

Nesse E1, podemos compreender que houve uma mudança paradigmática – do restrito formalismo ao funcionalismo – em relação à formação do professor no âmbito da licenciatura em Letras-Português, segundo as suas análises. Possivelmente, tal ressignificação de concepções se dê a partir de uma associação entre as tendências linguísticas às tendências pedagógicas, como se pode depreender a partir do disposto no E1, com base nas experiências problematizadoras pelas quais tiveram a oportunidade de fazer parte durante o seu percurso formativo nesse Curso.

Embora tenham reconhecido a importância de tais problematizações para a acuidade nas observações realizadas e a regência mais pautada na concepção de língua, linguagem e sujeito que julgam ser a mais pertinente, Mariany e Beatriz trazem uma constatação, inquietante em seus pontos de vista, diante de suas observações do cotidiano escolar e, em especial, do espaço da sala de aula, como podemos contemplar no Enunciado 2 (E2):

No entanto, ao entrarmos nas salas de aulas das escolas durante o estágio, deparamo-nos novamente com um ensino focado nas regras: regras de acentuação, regras de colocação pronominal, regras do uso dos porquês. Neste momento nós damos conta da força que a visão normativa de gramática ainda domina grande parte das turmas e dos professores de Língua Portuguesa. Mas, então, qual o problema em se ensinar regras?

A inquietação presente nesse E2, principalmente, no trecho “[...] Neste momento nos damos conta da força que a visão normativa de gramática ainda domina grande parte das turmas e dos professores de Língua Portuguesa [...]” expressa, segundo nosso entendimento, uma constatação da hegemonia exercida por tendências mais formalistas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola básica, como também enuncia uma posição que as alunas adotarão mais à frente em suas autorreflexões, a partir de um ensino da norma culta mais contextualizado, discursivo e potencialmente mais empoderador. Não obstante, ao trazerem à tona tais inquietudes, elas argumentam que “[...] não pretendemos com este trabalho desvalorizar nenhuma das práticas adotadas, mas apenas observar como elas influenciam na relação professor aluno; não temos o intuito de realizar comparações” (Dados da pesquisa/2013). O posicionamento dessas alunas sobre as práticas vivenciadas nos levam a crer que, embora a norma padrão ainda seja o maior foco nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, há um movimento que se presta a dar mais relevo ao discursivo, ou

seja, essas professoras em formação inicial entendem, e reconhecem, a importância de um ensino de língua(gem) para além de uma abordagem exclusivamente normativa.

Nessa perspectiva, numa seção do artigo produzido, intitulada “Fundamentação teórica”, as alunas tratam dessas concepções. Nela, são dispostas concepções de língua, linguagem e de sujeito, com base em autores como Geraldi (1984), Franchi (2006) e Bakhtin (1996 [1979]), cuja relação entre concepção de língua, linguagem e concepção de gramática está imbricada. Com efeito, é apresentada a concepção de linguagem como expressão do pensamento – ligada a preceitos que se filiam ao ensino da gramática normativa; de linguagem como instrumento de comunicação – relacionado ao referencial de gramática descritiva; e, por último, a linguagem como meio de interação – que, para tanto, a gramática é internalizada nos sujeitos, ao tempo em que pode ser tida, parafraseando Bakhtin (1996 [1979], p.113), como uma “[...] ponte estabelecida entre mim e o outro.” Os *Ethe* são evidenciados logo em seguida, demonstrando as suas escolhas epistemológicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como podemos visualizar a seguir em E3:

[...] ou seja, é por meio da linguagem que se estabelece as relações sociais. Diante disso, a concepção que gramática que se relaciona com a linguagem como interação é a *gramática internalizada*, a qual corresponde ao saber linguístico que falante de uma língua possui [...]. É esta concepção que adotamos enquanto pesquisadoras/professoras em formação inicial (E3).

Como podemos reconhecer no E3, as professoras, em processo de formação inicial, se posicionam e, mais que isso, fazem análises minuciosas acerca das aulas observadas e dos seus momentos de regência, tanto argumentando em prol da necessidade de uma perspectiva mais ampla quanto ao ensino e à aprendizagem de língua(gem), isto é, para além da estrutural; como também se demarcando subjetivamente, em seus momentos de regência, frente àquilo que adotam e defendem para as suas atuações, que é a concepção sociointeracionista. Ademais, algo que nos interessa dar relevo se volta à (auto) constituição dos *Ethe* desses sujeitos como “[...] pesquisadoras/professoras em formação inicial”. Esse dado se apresenta igualmente relevante pois não é apenas algo que se presta à contemplação daquilo que está disposto no PPPC do Curso do qual fazem parte, mas, sobretudo, à apropriação, como sujeitos da linguagem, imbuídas em práticas de escrita reflexivas, dos movimentos retórico-

discursivos de que fazem uso, demarcando-se, para a confirmação dos seus letramentos acadêmico e docente, ou seja, dos seus *Ethe* docente.

3.2- Processos autorreflexivos de professoras em formação inicial: os *Ethe* (auto)constituídos no Letramento Docente

Consoante àquilo que dispusemos sobre a importância da constituição do *Ethos* em práticas situadas de letramento na formação docente, neste âmbito de discussão, na formação inicial, a partir de práticas investigativas que se constituem como dados reais dos momentos destinados à consolidação das práticas de estágio, é que intencionamos, neste tópico, trazer enunciados em que seja elucidada tal categoria. Reforçamos, com isso, que a imagem que as professoras fazem de/sobre si, com base em suas reflexões, pode ser considerada como um dispositivo teórico-metodológico imprescindível para as suas práticas de letramento atuais e/ou futuras, ou melhor, os seus letramentos docentes.

Assim, para a realização de tal feita, é disposta, em seu artigo, a seção “As implicações da adoção das concepções de linguagem na interação professor-aluno”, cuja subseção que iremos nos deter é aquela que corresponde à “prática das estagiárias” para fins de delimitação de nossa discussão. No entanto, não podemos deixar de considerar que, antes dessa subseção, houve uma que se prestou à “prática da professora”, constituída por uma discussão sobre alguns dos momentos de ensino e aprendizagem observados. Nela, as professoras, em formação inicial, fazem uma reflexão acerca do processo observado, com ênfase num ensino de língua(gem) (des)contextualizado; e nos processos interacionais (ou ausência deles) no contexto da sala de aula, entre professora e alunos. Essa parte é composta por 2 Fragmentos em que alguns dos momentos de sala foram gravados e transcritos para compor uma análise mais ampla sobre os momentos destinados ao Estágio pelas estagiárias, autoras do artigo, parte do *corpus* de nosso estudo.

Detendo-nos na subseção que trata da “prática das estagiárias”, cabe esclarecer que os momentos destinados a algumas de suas práticas são nomeados por elas como “atuação”, dispostos também a partir de dois enunciados transcritos, constando a data de ocorrência da aula. Com base em suas autorreflexões, fica evidenciada a necessidade de contextualizarem o evento de letramento do qual fizeram parte para a condução de suas práticas como estagiárias, ou melhor, conforme suscitam, como *agentes de letramento*. Assim, com base no tema que lhes foi proposto para condução de suas práticas, abordaram o tema “preconceito”, dando ênfase especial ao “preconceito linguístico”, de

modo que “[...] os alunos ficaram à vontade para compartilhar suas experiências com a classe e com as estagiárias” (Dados da pesquisa/2013).

A partir disso, foi proposta uma produção textual que, em momentos posteriores, serviu para, coletivamente, analisarem alguns aspectos em torno da análise linguístico-discursiva, fornecendo subsídios para que o texto fosse reescrito coletivamente no quadro, a partir da interação entre as estagiárias e os alunos na sala de aula foco de atuação. Visto que houve alternância entre os momentos de atuação da dupla de estagiárias, cada uma, por meio dos seus escritos, fez uma autorreflexão acerca do seu momento, cuja disposição podemos conferir no Enunciado 4 a seguir:

Os alunos, conforme dito no fragmento da nota, interagiram muito com a estagiária, estabelecendo o diálogo necessário a uma aprendizagem efetiva. Percebemos, nessa aula, que os alunos possuíam muito conhecimento que estava sendo perdido. Eles propuseram modificações pertinentes, fizeram correções no texto não somente no plano gramatical, mas também no plano discursivo, resultando na obtenção de novos conhecimentos.

Seguindo a concepção de linguagem como interação e de ensino como um lugar de troca de conhecimentos, a estagiária se permitiu conhecer o conhecimento dos alunos (tanto o conhecimento gramatical, como o conhecimento cotidiano) para que esse conhecimento pudesse ser ampliado durante a aula (E4).

O E4 nos possibilita compreender a professora em formação inicial como um sujeito reflexivo, que faz a imagem de si, isto é, constitui o seu *Ethos*, a partir de princípios interativo-dialógicos em que fica evidente que a sala de aula é um espaço legítimo – mas, lamentavelmente, em algumas práticas, negligenciado – para a troca de conhecimentos entre sujeitos sócio-historicamente situados em práticas de letramento diversificadas. O trecho do E4 “[...] Percebemos, nessa aula, que os alunos possuíam muito conhecimento que estava sendo perdido” evidencia algumas das concepções de ensino autoritárias e centradas na figura do professor como único sujeito responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, que, lamentavelmente, ainda estão bem presentes em muitas de nossas escolas, em que há a elevação da cultura escolar da inexpressividade (logo, avessa à concepção sociointeracionista) e do pensamento acrítico. Tal abordagem pode ser ainda contemplada a partir dos *Ethe* dessas professoras ao disporem que: “[...] Em nenhum momento as estagiárias se colocaram no lugar de detentoras do saber, elas procuraram sondar o conhecimento que os alunos possuíam e buscaram promovê-los e ampliá-los de acordo com as necessidades da turma” (Dados da pesquisa/2013). Por meio dessa enunciação, pode-se ainda conferir, nessa prática

descrita por uma das estagiárias acerca de suas posturas nos momentos de regência, uma abertura ao diálogo, como um dos princípios bakhtianos, como forma de alteridade entre os sujeitos e, mais que isso, como meio de integração entre os conhecimentos socialmente construídos e que, em muitos dos momentos de sala de aula, precisam ser ressignificados.

Um último dado disposto no artigo, por uma das estagiárias, diz respeito a um momento de interação de sala de aula em que, a partir do conhecimento linguístico de um dos alunos, que pouco se expressava, ela consegue dar continuidade ao tema “preconceito linguístico”, abordando aspectos de colocação pronominal, em que a metodologia adotada, com base na concepção de linguagem como interação, segundo a sua autorreflexão, “refletiu na participação e na aprendizagem efetiva dos alunos” (Dados da pesquisa/2013). Diante desse evento de letramento, por meio do Enunciado 5 a seguir, podemos perceber o *Ethos* (auto)constituído desse momento.

[...] O resultado obtido foi além das expectativas da estagiária que ministrava a aula: além de interagir com a turma e proporcionar novos conhecimentos, ela obteve a participação um aluno que não participou das aulas anteriores, o que implica um grande ganho. Além disso, a estagiária pôde perceber que a metodologia adotada apresentava resultados significativos para os alunos, atingindo, desse modo, o grande objetivo do estágio: crescer como docente e proporcionar novos conhecimentos de Língua Portuguesa aos alunos (E5).

Esse Enunciado 5 confirma, de alguma forma, alguns dos princípios sociointeracionistas como possibilidades promissoras à construção de uma relação mais dialógica em várias instâncias discursivas e, em especial, neste mote, no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa. Por meio de algumas práticas pautadas em alguns desses princípios, é possível perceber uma melhor demarcação da subjetividade das professoras em formação inicial, por meio da construção de seus saberes durante o Curso de Letras-Português ao atingir “[...] o grande objetivo do estágio: crescer como docente e proporcionar novos conhecimentos de Língua Portuguesa aos alunos.”, expressando, assim, uma relação simbiótica entre esses dois propósitos de formação no Curso de Letras-Português na Universidade.

Na parte destinada às suas “Considerações finais”, há relevantes passagens em que fica marcada essa postura crítico-reflexiva das professoras em formação inicial, tais como: “[...]Frente ao posicionamento reflexivo das estagiárias, os alunos se mostraram bastante participativos, abertos ao diálogo, com opiniões formadas e críticos” (Dados da

pesquisa/2013). Em relação à ampliação da reflexão obtida com a consolidação do período de Estágio Curricular Supervisionado, o Enunciado 6, elaborado em seus escritos, evidencia um movimento de deslocamento entre os conhecimentos teóricos, construídos ao longo de sua formação acadêmico-profissional, aos práticos, a partir do contato com a escola campo de estágio onde atuaram como estagiárias, como podemos ver logo a seguir.

[...]Tal posicionamento de nossa parte só foi possível graças às discussões e reflexões que realizamos durante as aulas de estágio, nas quais sempre fomos incentivados a refletir criticamente sobre os textos lidos, sobre a prática pedagógica e sobre todas as nossas observações, sobre a experiência vivida na escola onde estagiamos, sobre as relações estabelecidas no âmbito escolar [...] (E6).

Esse Enunciado 6 nos permite reconhecer a importância de ações integradoras entre preceitos teóricos e práticos no processo de formação de professores. Percebemos o quão importante se faz esse cotejo entre aquilo aprendido no âmbito universitário, *locus* de formação inicial docente, com aquilo vivenciado no espaço legítimo para a (futura) atuação profissional, que é a escola. Concebemos a escola como uma das relevantes agências que não somente promove o letramento escolar em seus discentes, mas também e, por extensão, desenvolvem permanentemente, por meio de práticas reflexivas, o letramento de seus docentes.

Considerações finais

Ao propor uma discussão que contemplasse um dos vieses da formação docente, que é considerado por muitos como “consolidador” dessa etapa de profissionalização inicial, intencionamos promover reflexões, a princípio, sobre o desenvolvimento do letramento docente no Curso de Licenciatura em Letras-Português na Universidade, a partir de uma postura crítico-reflexiva dos sujeitos em meio a esse processo. Compreendemos que, à medida que analisamos dados sobre a formação de professores, estamos propondo um olhar mais ampliado em relação a saberes necessários à atuação desses sujeitos nos variados contextos de ensino, desde a educação básica às licenciaturas.

Os dados problematizados ao longo deste estudo nos fizeram perceber elementos importantes mobilizados pelas professoras em formação inicial nos momentos destinados ao Estágio e, em especial, ao Estágio Curricular Supervisionado

IV em Língua Portuguesa, por meio do *corpus* utilizado para a realização da análise. Entre esses elementos, poderíamos destacar, a autorreflexão, sobretudo, na capacidade de integrar saberes teóricos aos práticos – como pudemos evidenciar na inter-relação que constantemente faziam as estagiárias em seus processos enunciativos para a produção do gênero discursivo solicitado para a conclusão do Estágio. Esse elemento é considerado por meio da categoria do *Ethos* no processo inicial de letramento docente, visto que à medida que esses sujeitos em suas autorreflexões demarcavam-se e demonstravam relativa segurança quanto às suas observações e atuações na escola campo de estágio, também projetavam uma imagem de si como professoras de Língua Portuguesa adequadas a concepções interacionistas de linguagem em suas práticas.

Não podemos deixar de considerar que as professoras, como já dissemos ao longo da discussão, participaram, de forma efetiva, do Pibid, por um tempo mínimo de dois anos, ou seja, quando estavam realizando estágios, também refletiam sobre saberes docentes e concepções de língua, linguagem e sujeito; além de já estarem realizando ações nas escolas credenciadas localmente para atendimento do Programa, cumprindo o objetivo proposto institucionalmente. Em nosso entendimento, esse dado também nos é significativo, pois, ao analisar as suas produções em outras instâncias discursivas, e, neste caso, no gênero que tomamos para o empreendimento desta discussão, reconhecemos a relação estabelecida entre o referencial trabalhado nos momentos presenciais destinados ao Programa e as suas etapas de estágio, a partir de práticas de ensino de língua(gem) problematizadoras constantemente. Embora não possamos deixar de considerar que cada etapa é vista epistemologicamente como distintas, defendemos que a maioria dos bolsistas participantes desse Programa chegam às escolas campo de estágio com uma maior segurança em relação ao fazer docente e em relação a alguns processos, sobre os quais precisam refletir no âmbito escolar.

Assim, evidenciamos e problematizamos alguns dos pontos que nos dispusemos a tratar ao longo da discussão, que foi a categoria relacionada ao *Ethos*, analisando dispositivos linguístico-enunciativos e retórico-discursivos sobre a imagem que fazem de/sobre si nos processos formativos docentes, neste caso específico, no momento de consolidação da formação inicial docente. Ademais, tivemos acesso a algumas de suas concepções de língua, linguagem e sujeito, em meio aos processos de ensino e aprendizagem, em práticas autorreflexivas, na constituição dos seus letramentos docentes.

Em suma, defendemos, pela nossa experiência no âmbito da formação docente, uma constante prática reflexiva, um trabalho com vistas à constituição do *Ethos* docente, isso desde o início de seu processo formativo. Entendemos, por extensão, o letramento docente como algo necessário e que somente poderá ser gradualmente desenvolvido na relação praxiológica que se estabelece entre conhecimentos teóricos com aqueles da cultura escolar em práticas, inclusive, de escrita reflexiva. Consideramos que, em meio às suas enunciações, as professoras em formação inicial demonstraram conhecimentos consistentes voltados à atuação do professor de Língua Portuguesa, evidenciando, assim, uma atuação acadêmico-profissional reflexiva, preceitos basilares aos letramentos acadêmico e docente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1996 [1979].
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização*: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do proeja ensino médio. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- _____. *O ensino da argumentação*: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FIAD, Raquel. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2. parte, 2011.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2.ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1984.
- KLEIMAN, Angela.; BALTAR, Marcos (orgs.) *Letramento e formação de professores*. Palhoça (SC), Ed. UNISUL, v. 8, n. 3, p. 407-652, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas da escrita*. 7.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1984].

_____. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo *et al.* (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 83-98.

MEYER, Bernard. *A arte de argumentar: com exercícios corrigidos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *O tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1998].

PICONEZ, Stela C. Bertholo *et al.* *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24.ed. Campinas, SP: 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lúcia de Fátima.; LIMA, Rita de Cássia Souto Maior. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. In GERHARDT, A. F. (org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p. 275-297.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Lendo, escrevendo e refletindo sobre docência: vivências e possibilidades no Pibid/Letras. In: *Universidade e escola: diálogos sobre formação docente*. LUIS, S.; SANTOS, L. F.; SILVA, S. (org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 209-231.

_____. *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. 2007. 250 f. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.

VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' *ETHOS* IN INITIAL FORMATION: REFLECTIONS ABOUT THE TEACHING LITERACY

ABSTRACT

This article analyzes how teachers in initial formation argue about their teacher constitutions in literacy practices, developed in one of the moments of the Supervised Curricular Internship, in the licentiate in Portuguese Language. We consider an academic-scientific article produced by two students in the Supervised Curricular Internship IV. In the *corpus*, we recognize the (self) constituted *Ethos* in the light of the rhetorical-Aristotelian triad, which deals with the image of the self in its relation with the audience (PERELMAN and TYTECA, 2005; REBOUL 2004; MEYER, 2008) and rhetoric-discursive for the argumentation about the conceptions of language, language and subject; besides teaching and learning processes in the field of internship. The qualitative approach of research, in a linguistic-interpretative perspective, allied to the multidisciplinary field of Applied Linguistics, is our epistemological choice for the procedural analysis of these data. The results point to the importance of the development of self-reflexive writing practices as propulsive to academic and teaching literacy.

Keywords: *Ethos*. Argumentation. Supervised internship. Teaching Literacy.

Envio: fevereiro/2019
Aceito para publicação: agosto/2019