

**IDENTIDADE DOCENTE: NOTAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR NO
CONTEXTO DO ENSINO DE GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**IDENTITY OF TEACHERS: NOTES ON THE CURRICULAR INTERNSHIP IN
THE CONTEXT OF THE TEACHING OF PORTUGUESE GRAMMAR**

Grenissa Bonvino Stafuzza*

Evelyn Cristine Vieira**

Resumo: Apresentamos neste artigo uma perspectiva sobre identidade docente no contexto do estágio curricular. Para isso, abordamos a questão do distanciamento entre teoria e prática, bem como esta relação ao trabalhar o ensino de gramática de língua portuguesa. Consideramos para o presente estudo algumas dificuldades apresentadas pelos estagiários no momento das orientações e, ao final, organizamos uma proposta de ensino partindo da gramática contextualizada da língua portuguesa.

Palavras-chave: Identidade. Estágio Curricular. Gramática.

Abstract: We present in this paper a perspective about teacher identity in the context of curricular internship. For this, we discuss the distance between theory and practice, and also this relation considering the grammar teaching in portuguese language. We considered to the present study some difficulties exposed by the trainee teachers in the moments of orientation and, by the end, we organized a teaching proposal starting from the contextualized grammar of the portuguese language.

Keywords: Identity. Curricular internship. Grammar.

Introdução

O presente estudo traz algumas reflexões concernentes ao ensino de gramática de língua portuguesa em um curso de Letras – notoriamente, um de licenciatura – de uma universidade federal de ensino superior. Tratamos do tema ensino de gramática de língua portuguesa, pois, na qualidade de professoras orientadoras de estágio, orientamos estagiários em relação aos métodos, fundamentos teóricos para o conteúdo escolar, com o intuito de motivar questionamentos e reflexões sobre como é realizado o ensino de gramática e como os estagiários devem abordá-la nas escolas campo onde cumprem

* Professora e pesquisadora do Departamento de Letras do *Campus* Catalão, da Universidade Federal de Goiás. Atuou como Coordenadora de Estágios entre 2009-2012 e atua como professora orientadora de estágio curricular. É líder do Grupo de Estudos Discursivos (GEDIS). grenissa@gmail.com

** Professora substituta do Departamento de Letras do *Campus* Catalão, da Universidade Federal de Goiás. Mestranda do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, na mesma instituição. Tem experiência docente e de coordenação em centros de idiomas. É membro do Grupo de Estudos Discursivos (GEDIS). evelyn_vieira6@hotmail.com

seus estágios curriculares. Mostramos, especialmente, a relação que se estabelece no momento da prática curricular de disciplinas que orientam o Estágio entre a noção pré-concebida sobre o ensino de gramática que o graduando¹ traz consigo e a perspectiva outra que deve ser apreendida pelo graduando nesse momento de formação inicial docente.

De modo geral, o graduando possui uma noção de como ele deve ensinar a gramática² para seus alunos e essa noção apresenta-se fundamentada em sua própria vivência: o graduando demonstra, inicialmente, no estágio curricular, um ponto de vista sobre o ensino de gramática que condiz com àquele frequentado durante os onze anos de sua trajetória escolar, ou seja, o discente coloca-se no lugar de aluno que tem como referência a atuação de seus antigos professores de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, podemos afirmar que o graduando possui uma noção de ensino de gramática e de como se deve ensinar gramática baseando-se, notadamente, nas práticas didático-pedagógicas que experimentaram.

Outra questão que diz respeito ao tema desse estudo é o deslocamento do lugar ocupado pelo licenciando: a noção de ensino de gramática que ele carrega até então é aquela que lhe foi ensinada, ou seja, nesse momento do estágio, o graduando precisa deslocar-se do papel de aluno e colocar-se no papel de professor. Essa mudança de lugar sugere também uma mudança de perspectiva sobre como ensinar gramática de língua portuguesa. Essa troca de papéis revela, principalmente, os equívocos históricos no ensino de gramática (marcadamente a normativa ou prescritiva), pois os discentes revelam suas inseguranças para “dar uma aula de gramática”, uma vez que “não compreendem” ou “não aprenderam” as regras gramaticais de sua língua. Em suma, a dúvida mais frequente expressada pelos licenciandos é “como ensinar ao outro o que eu mesmo não sei”.³

¹ Denominamos “graduando” ou “discente” quando nos referimos ao nosso aluno de ensino superior. Designamos “licenciando” ou “professor em pré-serviço” quando nos referimos ao aluno de ensino superior exercendo o seu lugar de professor, ou seja, atuando em sala de aula no estágio curricular. Já o termo “estudante” denomina o aluno da escola regular.

² Focalizamos neste artigo o ensino de gramática, pois temos notado há alguns anos que os licenciandos persistem em reproduzir o ensino de gramática normativa no estágio por não perceberem ou não compreenderem como seria o ensino de gramática contextualizada. Efetivamente, há um apagamento do estudo da gramática linguística feito no próprio curso de Letras e, por isso, consideram o ensino de gramática desvinculado do ensino de língua portuguesa. Contrariamente, abordamos o ensino de gramática contextualizada como parte integrante do ensino de língua portuguesa.

³ Indagações de estagiários que surgem com bastante frequência nas orientações das disciplinas de estágio curricular. Citaremos mais questionamentos e posicionamentos ao longo do texto.

O papel do professor orientador de estágio é o de orientar o discente na realização de sua prática, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional: a de ser professor. Isso significa dizer que, no momento do estágio curricular, o graduando é visto pela sua instituição de formação (a universidade) como um professor em pré-serviço⁴ à comunidade. Trata-se, portanto, de um momento de transição em que o graduando participa de dois lugares: ele é *aluno*, mas deve mostrar-se *professor* para o professor orientador de estágio; deve mostrar que tem, sobretudo, instrumentos e conhecimentos para a realização da prática docente.

1. Identificar-se com o *ser professor*: entre teoria e prática, o estágio curricular

São grandes os desafios enfrentados pelo estagiário e, no contexto aqui abordado, tratamos especialmente do desafio proposto pelo confronto do *vir a ser professor*. O momento do estágio curricular apresenta-se como tal momento de transição de papéis para a grande parte dos graduandos. Mas não deveria ser. A ideia de transição comporta a noção de uma transformação naquele momento em que o graduando se vê na posição de professor. No entanto, como se trata de um curso de licenciatura questionamos quando deveria se dar o processo de identificação com o *ser professor*? Uma vez que a maior parte dos graduandos o visualiza somente no estágio curricular, pensando ser a *formação da identidade docente* uma questão norteadora a ser abordada.

Primeiramente, é preciso considerar quais concepções os graduandos têm do que é ser professor. Tal questão perpassa por uma memória inevitavelmente coletiva, construída social e historicamente, a partir de suas experiências enquanto aluno, os professores que marcaram suas vidas, entre outros. No entanto, tais lugares se confundem quando se busca a identidade do *ser professor* do graduando em formação. Outra questão que não se pode negligenciar é a postura de muitos graduandos em relação ao próprio curso de formação, à instituição superior de ensino que frequenta e também os propósitos de sua formação. Todos esses critérios juntos interferem diretamente na construção da identidade no processo de formação teórica e prática do docente.

⁴ Termo utilizado para designar o graduando de um curso de licenciatura que se encontra em salas de aula realizando o estágio curricular.

O conceito de identidade se apresenta como uma noção fundamental para pensar o processo de formação do professor, assim como o ensino-aprendizagem de língua materna. Há uma diversidade de representações da identidade em um mesmo espaço acadêmico, aqui o espaço em que se formam professores para atuarem no ensino de língua portuguesa. Além disso, faz-se necessário investigar os processos de identificações dos graduandos em relação à língua materna, a qual irão ensinar.

Primeiramente, sabemos que a construção da identidade acontece pela/na linguagem, por isso a maneira como o *ser professor* se vê, se representa e como é representado traz implicações para o processo de formação do graduando, uma vez que interfere diretamente na construção desta identidade enquanto professor.

No que concerne ao conceito de identidade, a noção de identidade centrada em um sujeito único e imutável não mais satisfaz a demanda social, que requer um conceito mais flexível e moderno que, de fato, acompanhe todas as transformações pelas quais o mundo e as sociedades, em geral, têm passado. Assim, compreende-se a identidade enquanto construção e nesse processo há marcações pelas diferenças e pela exclusão. Por isso, a identidade de uma pessoa não pode mais ser vista somente nesta pessoa, já que deve ser entendida como uma construção, mas uma construção que seja social, histórica, política e educacional. Segundo Woodward (2009) a identidade é relacional, uma vez que uma identidade se relaciona com outras e pelas similaridades e diferenças se constitui como tal. Ou seja, existe uma dependência para se estabelecer o que uma é e o que a outra não é. Não há como se formar tais identidades, se não pela relação que elas estabelecem entre si.

Em se tratando de uma construção, estamos no campo inevitável da interação e sendo a identidade formada pela interação, como poderia ser única? A partir de questionamentos como este é que se percebe que uma pessoa pode ser composta não somente de uma, mas de várias identidades, ou seja, trata-se de um sujeito agora fragmentado, dividido e não consolidado por uma única base identitária. A identidade é construída coletivamente e não por um único ser, o que está intimamente relacionado, inclusive, com a questão cultural, pois é através da interação com o outro, que um se constitui como tal.

Ao relacionarmos esse dinamismo contínuo dos processos identitários, pensamos na figura do graduando e seu encontro com o *ser professor* no momento do

estágio curricular. Nesse momento o que ocorre é um evento que desestabiliza a posição desse discente no curso de licenciatura e o coloca em um movimento de *vir a ser* professor. No entanto, junto com a desestabilização surgem diversas inquietações, devido a esse novo “lugar” de encontro e confronto, que traz também suas implicações: esse professor em pré-serviço é observado pelo orientador do estágio e deve, portanto, demonstrar conhecimentos suficientes para ser bem avaliado. Assim, não se pode negligenciar que a construção dessa identidade professor é influenciada sobremaneira pela própria relação com o professor supervisor, assim como a interação com todos os outros professores na história escolar/acadêmica desse *ser* professor. Os encontros mencionados dizem respeito à memória do graduando em relação à sua experiência, ao que aprendeu na escola e como o fez, os professores que teve, as práticas pedagógicas dos mesmos, enfim, tudo que se remete ao processo de aprendizagem da gramática. Já os confrontos devem ser propostos pelo próprio estágio curricular, pelo professor orientador desse estágio, pois é um momento em que se deve confrontar as maneiras que são propostas para o ensino da gramática, a fim de avaliar o que melhor se configura atualmente como adequado, considerando as necessidades dos alunos, das escolas, avaliando a tendência de mudança urgente para o ensino da gramática.

Entender a identidade, assim como os processos de múltiplas identificações, do *ser* professor enquanto descentrada é necessário. Coracini (1997) afirma que a identidade só pode ser construída no esfacelamento, na heterogeneidade, pois não é integral, nem homogênea, uma vez que se dá através da construção de múltiplas vozes e junto a elas há múltiplos sentidos. Deve haver espaço nas aulas de estágio curricular, de fato, para discutir as possíveis vozes que se mesclam na formação identitária desse futuro professor e a partir disso propor também discussões sobre os sentidos possíveis advindos do processo de identificação, assim como o de formação enquanto professor. O graduando precisa ser integrado nesse espaço de debate, uma vez que ele está diretamente ligado a tais questões, e a simples negligência destas acabará por gerar consequências em sua atuação como professor, seja no estágio, seja na construção de sua carreira.

Dessa forma, compreender a complexidade da construção identitária é fundamental para o professor em formação, uma vez que o mesmo atuará em sala de aula, onde questões como identidade e cultura devem ser temas constantemente

debatidos, a fim de que possamos questionar os próprios (pre)conceitos envolvidos no cotidiano da escola. Assim,

Postular a heterogeneidade implica questionar a identidade – vista como fixa e estável – e problematizar as verdades construídas em torno dos binarismos, instituídos pela cultura ocidental. Acreditamos que, pela desestabilização das fronteiras de uma identidade (ilusoriamente fixa), possamos capturar pontos emergentes no processo de identificação, que nos permitam provocar o estranhamento, provocar possíveis deslocamentos, possíveis rupturas que levem a possíveis (re)direcionamentos de pensar o sujeito-professor em formação. (ECKERT-HOFF, 2011, p. 138)

Por isso, é preciso pensar em um processo de formação que seja contínuo, que esteja sempre em construção a fim de discutir inclusive o binarismo proposto entre teoria e prática, que acaba por ser um controlador das práticas docentes e norteador para os alunos em formação. Os primeiros períodos do curso são voltados para a teorização, enquanto os últimos contemplam disciplinas voltadas à prática. Essa dicotomia proposta no currículo também torna dicotômico o fazer do aluno em formação, que se vê compelido a atuar somente no final de sua graduação.

Ao propor a discussão sobre a relação teoria e prática, apesar deste ser um tema recorrente na área da Educação, é possível observarmos que “essas duas instâncias não têm sido suficientemente problematizadas nos cursos de formação de professores” (MARTINS, 2009, p.107). A dicotomia proposta (teoria e prática), por vezes, silencia outras noções que devem ser abordadas, como a construção de identidade desse professor em formação. Nesse sentido, ao tratar de forma dissociada teoria e prática, o currículo acadêmico dos cursos de licenciatura, em geral, gera um distanciamento entre a prática docente pedagógica e a realidade escolar. Talvez não haja tempo suficiente de prática para identificar-se *ao ser professor* e esse tempo seja duplo: o tempo da tradição gramatical do ensino normativo atravessa os envolvidos no estágio curricular; ou o tempo do estágio, do envolvimento com a prática docente, seja curto. Talvez ainda, o processo pelo qual o estágio curricular ocorre faz com que o professor orientador e o estagiário convoquem alternativas únicas, pensando ser mais viáveis para o ensino de gramática, por exemplo, desconsiderando que não se trata apenas de aplicações das “prescrições” advindas das teorias. Em consequência, outros problemas ocorrem,

O professor, por outro lado, acaba, muitas vezes, por conceber os conhecimentos advindos da teoria, não só como insuficientes, mas também

como inadequados ou mesmo inconvenientes para sua prática pedagógica. O professor deseja e busca as soluções oferecidas pela teoria, mas, não conseguindo aplicá-la na resolução dos problemas de sua sala de aula, acaba, em última instância, por rejeitá-las. (MARTINS, 2009, p. 108)

Desse modo, ao considerar que a relação entre teoria e prática não se configura de maneira simples e que não se trata de uma reprodução automática, livre de erros, professor orientador e estagiário podem, finalmente, iniciar uma prática docente em busca desta identidade do *ser (sentir-se) professor*. Trata-se, sobretudo, de processos que exigem antes de tudo reflexões sobre o *fazer* docente, assim como a instância *ser professor*, que o coloca inevitavelmente em um lugar de debate e (re)significações a partir também do olhar do outro, sendo esse, o aluno, o professor orientador, a escola onde se faz o estágio, o professor colaborador, os alunos dessa escola, as situações de ensino, o planejamento, o estudo para ministrar aulas, as dificuldades em sala de aula partes de um grande contexto que não cabe no currículo.

Sob essa perspectiva, a função do estágio curricular seria “promover a interação entre teoria e prática, o que não acontece, pois, por um lado, é impossível para uma disciplina apenas suplantando as dicotomias de todo o curso e, por outro lado, os alunos também não conseguem fazer tal articulação” (MARTINS, 2009, p. 114). Dessa forma, é preciso se desvencilhar de algumas crenças, inclusive a citada acima de que o estágio é a disciplina que solucionará o distanciamento entre teoria e prática, por isso não se pode esperar que os estagiários cheguem a esta etapa aptos e prontos, a um *fazer* diferenciado, ao qual não foram expostos previamente.

Os saberes transmitidos ao longo do curso que constituem a teoria a fim de posteriormente serem colocados em prática são legitimados pelo discurso pedagógico. De acordo com Bernstein (1996, p. 259),

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (...) trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2009) quando afirma que o discurso pedagógico funciona no estágio curricular como um discurso autoritário que pretende

dar ao professor em formação respostas e fórmulas, que funcionarão em sala de aula para sua atuação. Essa seleção que o professor de estágio realiza acaba por legitimar os conhecimentos científicos selecionados e os torna caminho único e inquestionável para o ensino. Logo, a proposição de formação de futuros professores questionadores, com prática reflexiva constante e capazes de repensar, reelaborar, reconfigurar seus conhecimentos fica em um plano secundário.

2. O ensino de *gramática contextualizada*: algumas propostas de atividades

Primeiramente é preciso considerar que *gramática contextualizada* não é outra gramática, mas uma outra maneira de ensinar a gramática da língua portuguesa. Sob essa perspectiva de ensino, observamos que o estudo de gramática contextualizada implica em um estudo com base na lógica da língua e não no estudo de exercícios modelares, dos tipos “siga o modelo”, “sublinhe os substantivos”, “circule os verbos”, “classifique o sujeito das orações” etc. Esses enunciados apontam a reprodução do conhecimento normativo sobre a língua portuguesa, sendo tais atividades desprovidas de conexão linguística para o aluno da escola regular e, como já vimos anteriormente, também para os licenciandos.

Não é necessário citar um gramático para sabermos como ela se comporta quando se trata, por exemplo, do estudo dos verbos. “Verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação, estado, fenômeno da natureza”, diria a tradicional gramática normativa. No entanto, trata-se de um equívoco a tentativa de explicar os verbos por meio de seus significados: no caso de um estudante levar a sério tal distinção gramatical, como encarar essa definição a partir dos verbos *amar, sonhar, pensar, parar, iludir, sentir, mentalizar, ganhar, sofrer, perder, refletir, induzir, merecer*, só para termos alguns exemplos? Esses verbos mencionados indicam ação? Fenômeno natural? Estado? A tentativa de classificação gramatical normativa não comporta as múltiplas possibilidades de significados que os verbos podem apresentar na língua em uso.

Eis que, ainda na tentativa de conseguir classificar o máximo possível de verbos da língua portuguesa, alguns gramáticos acrescentam à “ação, estado e fenômeno da natureza”, “ocorrência, desejo e outros processos.” Permanecemos com o mesmo questionamento: os verbos supracitados (*amar, sonhar, pensar, parar, iludir, sentir,*

mentalizar, ganhar, sofrer, perder, refletir, induzir, merecer) indicam ocorrência? Desejo?⁵ Afinal, que verbos indicariam “outros processos” e o que são “outros processos”? Notem que estamos no terreno movediço das interpretações, dos significados enunciados na/pela linguagem opaca, por isso a dificuldade dos licenciandos em aceitar suas regras de difícil domínio lógico. Isso ocorre justamente por separar a gramática da língua portuguesa: o ensino de gramática normativa desconsidera o contexto e se porventura o utiliza é com o pretexto para o ensino da gramática.

Alguém, portanto, poderia nos indagar sobre que outra opção teríamos como resposta ao estudante e ao licenciando quando nos questionam prontamente “o que é verbo?” ou “como definir verbo para o estudante?”, respectivamente. Dizemos, sobretudo, com muita franqueza intelectual, que verbo é toda e qualquer palavra que pode ser conjugada.

De modo bem distinto, o ensino de gramática contextualizada apresenta-se como parte integrante do ensino de língua portuguesa. Consideramos, sobretudo, que o ensino de língua portuguesa seja representativo do contexto da língua que se insere o estudante, o licenciando e o professor supervisor, sujeitos ativos do processo educacional.

Ainda com base no estudo dos verbos é possível pensar em como referendá-los a partir do texto de Affonso Ramos de Sant'Anna, “A Pesca”, que transcrevemos em seguida:

o anil
o anzol
o azul
o silêncio
o tempo
o peixe

a agulha
vertical
mergulha

a água
a linha
a espuma

o tempo
a âncora
o peixe

⁵ Para quem pensou no verbo *amar*, vá lá: *eu desejo amar* ou *eu amo*?

a boca
o arranco
o rasgão

aberta a água
aberta a chaga
aberto o anzol

aquelíneo
ágilclaro
estabanado

o peixe
a areia
o sol

O texto de Affonso Ramos de Sant'Anna é composto basicamente por substantivos. A exemplo dele existem *n* textos da literatura brasileira que retratam ações da vida cotidiana utilizando-se apenas de substantivos.⁶ Nesse texto, em especial, a atividade de pesca é retratada de maneira a compartilhar com o leitor a ação da pesca, o cenário em que a pesca acontece, bem como seus instrumentos: é preciso paciência (“silêncio”, “tempo”); bom tempo para a pesca (“o sol”); os instrumentos necessários (“o anzol”, “a agulha”, “a linha”, “a âncora). Logo, é possível perceber que se trata de uma ação de pesca por meio dos substantivos.⁷ É possível, por exemplo, solicitar ao estudante a reescrita do texto utilizando, agora, verbos, ao invés de substantivos. Com essa atividade, o estudante pode relacionar os significados dos substantivos às ações praticadas pelo pescador. A reescrita do texto, nesse sentido, possibilita ao estudante relacionar de modo lógico os possíveis significados – nos níveis textual e linguístico – dentre os substantivos que se pretendem verbos no texto em estudo. Outra atividade poderia ser a de dar voz ao estudante a partir da escrita do seu próprio cotidiano, assim, sugerimos o trabalho de *página de diário*: o estudante poderia contar sua própria pesca⁸ por meio de substantivos, assim como o texto em estudo e, em seguida, trabalhar a reescrita da página de diário com verbos.

⁶ Ver outros exemplos de textos da literatura brasileira formados de substantivos no site Guia de Produção Textual da PUC-RS. Acesso ao link <http://www.pucrs.br/gpt/substantivos.php> em 24/04/2012.

⁷ Para a gramática normativa o substantivo é a palavra que **nomeia** os seres, sendo que o conceito de seres deve incluir os nomes próprios, de lugares, de instituições, de indivíduos e de entes de natureza espiritual ou mitológica. Nesse sentido, a gramática não admite (nem deveria admitir, pois ela se instaura como um conjunto de regras) a heterogeneidade da língua que, nesse caso, é revelada quando um texto formado apenas de substantivos mostra mais do que “nomes de seres”.

⁸ O tema pode ser modificado, sendo a pesca apenas um tema opcional.

Poderíamos, ainda, abrir o leque para diversas opções de pensar sobre outras práticas, talvez esportivas, mas que o estudante possa dialogar e criar seu próprio texto com substantivos que apresentam uma dinâmica de sentidos sobre *uma prática esportiva* para a narrativa. Assim, o estudante poderia retratar a prática de um esporte que ele possa se interessar, partindo de uma temática: i) com base na profissão: futebolista, tenista, ginasta, bailarino, voleibolista etc.; ii) com base em um sentimento: euforia, felicidade, sorte, solidão, desânimo etc.; iii) com base em uma situação: divórcio, desemprego, relação pai e filhos, comemoração etc.

Enfim, ao estudante caberia dialogar com um texto referência oferecido pelo estagiário, por exemplo, com artigos de revistas e, nesse caso, da página de diário os estudantes passariam a trabalhar com outros gêneros. A partir de um artigo sobre um acontecimento político, uma comemoração festiva ou o retrato de uma profissão, o aluno desenvolveria o seu próprio texto.

Como vimos até então, as opções de atividades são infindas, no entanto, é preciso que o estagiário tenha (ou ganhe ao longo do estágio) visão contextual sobre o ensino de gramática, caso contrário, continuará reproduzindo a noção de que os estudantes devem estudar a gramática com a finalidade em si mesma, pois só assim aprenderão a norma culta. Em suma: o trabalho com a gramática contextualizada considera que a língua não é somente um sistema, ou seja, a língua é também um sistema, que deve ser percebido em um contexto de utilização da linguagem.

Considerações (in)conclusivas

Não é somente o estágio curricular o responsável pela construção do conhecimento docente. Identificar-se com *ser professor* pode ser um processo lento e subjetivo para o estagiário, mas observamos que, por meio do estágio, é possível transgredir alguns equívocos sobre o ensino de gramática para o aperfeiçoamento da formação docente dos licenciandos, pois, a partir do estágio curricular, os licenciandos tomam consciência do *ser professor*, suas responsabilidades e fragilidades.

Assim, ao repensar o ensino de gramática escolar com vistas a refletir caminhos contextualizados para o ensino de língua portuguesa, o licenciando tem a oportunidade de reformular alguns pré-construídos sobre o ensino de gramática, atualizando-os (e, por vezes, desconstruindo-os) com o entendimento da/sobre a língua portuguesa. Nesse

processo de atualização do saber, prevemos a contestação de dizeres postos sobre o ensino de gramática vivenciado pelo licenciando, considerando, sobretudo, um entendimento gramatical que não menospreze a integridade da língua, a sua lógica, bem como que questione a tradição do ensino de gramática e seus equívocos históricos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERNSTEIN, B. “A construção social do discurso pedagógico”. In: *A Estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 229-307.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado Aberto, 1997.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e a sala de aula. *Alteridade e heterogeneidade*, Revista Letras: UFSM, n.14, p.39-63, jan./jun., 1997.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

ECKERRT-HOFF, B. M. E. A escritura de si a formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 135-151.

MARTINS, A. C. S. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de língua inglesa. In: BERTOLDO, E. S. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 108-134.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença : uma introdução teórica e conceitual. In : SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis : Vozes, 2009. p.7-72.

Recebido em março de 2012.

Aceito em abril de 2012.