



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**CENTRO DE HUMANIDADES**

**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

**CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA**

**CONCEITO(S) DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO  
PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
LETRAS**

**Campina Grande-PB**

**2012**

**CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA**

**CONCEITO(S) DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO PLANEJAMENTO E  
EXECUÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LETRAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras, sob orientação da professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

**Campina Grande-PB**

**Novembro de 2012**

**CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA**

**CONCEITO(S) DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO PLANEJAMENTO E  
EXECUÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LETRAS**

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta G. de M. Reinaldo(UFCG)**  
**(Examinadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra(UFCG)**  
**(Orientadora)**

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus pais, Sylvia Martins  
e Ercio Dutra, sem os quais eu  
jamais teria chegado até aqui.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por mais uma bênção derramada na minha vida.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram fazendo o impossível para que meus sonhos fossem realizados. Obrigada por aturarem todos os momentos de aflição e por sempre me incentivarem a seguir em frente, afirmando que no final tudo iria dar certo... E deu!

À minha família, por toda confiança e incentivo.

Às minhas amigas, por todas as palavras de apoio e por toda paciência, nos momentos de agonia.

À minha orientadora Auxiliadora Bezerra, por todo o companheirismo, paciência (durante todos os meus momentos de ansiedade), dedicação e, sobretudo, pelas excelentes orientações. Sem ela nada disso seria possível.

À professora Denise Lino, por ter permitido que as aulas fossem analisadas e, conseqüentemente, que os dados fossem coletados. Obrigada também pelas sugestões!

Às alunas-estagiárias do componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, da escola Estadual Ademar Veloso da Silveira, que contribuíram com esta pesquisa.

Aos professores e colegas de curso, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

O objetivo geral desta monografia é refletir sobre o ensino de análise linguística no componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II, do curso de Letras da UFCG (Campina Grande). E, de modo específico, seus objetivos são: investigar a concepção de análise linguística do professor-formador e das alunas-estagiárias desse componente curricular, averiguar como as alunas-estagiárias transpõem o conceito de análise linguística em suas aulas e descrever o modelo de professor subjacente às aulas das alunas-estagiárias. O *corpus* da pesquisa é formado pela observação de aulas durante o planejamento do componente curricular, aulas ministradas pelas alunas-estagiárias, um questionário, composto por cinco questões relacionadas aos conhecimentos sobre análise linguística e gravação de aulas. Para a realização do estudo de tal *corpus*, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de análise linguística, transposição didática e modelos de professor. Com o estudo realizado, percebemos que as alunas-estagiárias não conhecem com profundidade o conceito de análise linguística, haja vista que elas não a realizam em suas aulas, substituindo-a pela orientação da gramática tradicional. Percebemos que um dos fatores que interferem nesse quadro é o não-estudo de análise linguística em nenhum componente do curso, conseqüentemente, as leituras feitas durante o componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II não são suficientes para que as alunas-estagiárias se apropriem desse conceito e, portanto, não o ponham em prática.

**Palavras-chave:** Análise linguística, transposição didática, modelo de professor.

## RESUMEN

El objetivo general de esta monografía es reflexionar acerca de la enseñanza del análisis lingüístico en la materia curricular Práctica de Enseñanza de Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña II, del curso de Letras de la UFCG (Campina Grande). Y, de modo específico, sus objetivos son: investigar la concepción del análisis lingüístico del profesor-formador y de las alumnas-pasantes de ese componente curricular, averiguar como las alumnas-pasantes transportan el concepto de análisis lingüístico en sus clases y describir el modelo del profesor subyacente a las clases de las alumnas-pasantes. El corpus de la pesquisa es formado por la observación de clases durante el planeamiento del componente curricular, clases dadas por las alumnas-pasantes, un cuestionario compuesto por cinco preguntas relacionadas a los conocimientos sobre el análisis lingüístico y grabación de las clases. Para realizar el estudio de tal corpus, establecemos como base teórica las nociones de conceptos de análisis lingüístico, transposición didáctica y modelos de profesor. Con el estudio realizado, percibimos que las alumnas-pasantes no conocen con profundidad el concepto de análisis lingüístico, comprendemos de esta forma que ellas no lo realizan en sus clases, substituyendolo por la orientación de la gramática tradicional. Percibimos que uno de los factores que interfieren en ese cuadro es el no-estudio del análisis lingüístico en ningún componente del curso, consecuentemente, las lecturas hechas durante el componente curricular Práctica de Enseñanza de Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña II no son suficientes para que las alumnas-pasantes se apropien de ese concepto y, por lo tanto, no lo pongan en práctica.

Palabras-llave: Análisis lingüístico, transposición didáctica, modelo de profesor.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1.METODOLOGIA.....	11
1.1 Natureza da pesquisa .....	11
1.2 Dados da pesquisa .....	11
1.2.1 Os sujeitos envolvidos .....	11
1.2.2 O contexto da coleta de dados .....	11
1.2.3 O componente curricular Prática de Ensino de língua Portuguesa e literatura brasileira II.....	12
1.3 Instrumentos de coletas de dados .....	12
2.PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	14
2.1 Gêneros Textuais e Análise Linguística .....	17
2.1.2 Ensino de Gramática Tradicional ou Análise Linguística? .....	20
3.FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	24
3.1 Modelos de professor .....	28
3.1.1 Professor reprodutor .....	28
3.1.2 Professor reflexivo.....	30
4.TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	33
5.ANÁLISE DE DADOS .....	36
5.1 Concepções de Análise Linguística (AL).....	36
5.2 Transposição do conceito de AL nas aulas das estagiárias: solidarização .....	42
5.3 Modelo de professor .....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS .....	52
ANEXOS.....	54

## INTRODUÇÃO

A análise linguística (doravante AL), com fins didáticos, surgiu na década de 80 (séc.XX), a partir dos estudos de Geraldi, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*. A AL surge, portanto, como uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando o tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Sendo assim, a AL se contrapõe ao ensino tradicional da metalinguagem e da identificação de classes e categorias gramaticais, em si mesmas, firmando-se como uma proposta alternativa, relativa a uma nova prática pedagógica. Assim, essa proposta leva o aluno a refletir sobre os usos efetivos da língua, não “decorando”, simplesmente, regras impostas pela gramática normativa.

A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, uma vez que os objetivos a serem alcançados são outros. Diferentemente da gramática tradicional, o ensino de AL não se restringe à mera higienização do texto do aluno (observação, basicamente, de aspectos ortográficos, gramaticais), a AL busca trabalhar com o aluno o seu texto, observando aspectos como a coesão e coerência do texto, adequação do texto aos objetivos que se deseja alcançar, observação dos recursos expressivos e argumentativos utilizados, entre outros.

Apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar AL nas aulas de português (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui um dos mais fortes eixos dessas aulas, chegando, a maioria das vezes, a ser seu conteúdo exclusivo.

Para que se observe em sala de aula um trabalho com AL enquanto objeto de estudo sistematizado, é necessário que os professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, tenham acesso a esses conhecimentos, sobretudo, na fase de formação inicial, para que possam realizar a AL de maneira satisfatória em suas aulas. É, pois, de extrema relevância refletir sobre a forma de trabalho com AL que está sendo realizada tanto no ambiente escolar como nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos:

1. Qual o conceito de AL do professor-formador e das alunas-estagiárias do componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II do curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande?

2. Como as alunas-estagiárias transpõem esse conceito?
3. Qual o modelo de professor subjacente às aulas das alunas-estagiárias?

Para chegar-se às respostas a essas perguntas, esta monografia tem o objetivo geral de refletir sobre o ensino de AL no componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II, e tem como objetivos específicos:

- Investigar a concepção de AL do professor-formador e das alunas estagiárias desse componente curricular;
- Averiguar como as alunas-estagiárias transpõem o conceito de AL em suas aulas;
- Descrever o modelo de professor subjacente às aulas das alunas-estagiárias.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação de que, apesar de muito ser discutido o ensino de AL em sala de aula, muitos professores continuam a ensinar gramática normativa, ao lado de leitura e escrita. Sendo assim, as aulas de AL parecem não garantir meios suficientes para que o ensino de conhecimentos linguísticos seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, propicie reflexão sobre a língua e seu uso adequado às situações comunicativas.

Assim sendo, nossa pesquisa desenvolveu-se com base nas propostas de trabalho referentes à AL (GERALDI, 1984,1997; MENDONÇA, 2006; PERFEITO, 2005, entre outros) e nas concepções e reflexões acerca da formação de professores (SCHON 2000; TARDIF, 2006; PIMENTA, 2000, entre outros.).

Dividimos esta monografia em cinco capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: seu tipo, sua natureza, os sujeitos nela envolvidos, o componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II e o contexto e instrumentos de coleta de dados.

Nos capítulos dois, três e quatro discutimos alguns pressupostos teóricos referentes aos conceitos de AL, à formação e aos modelos de professores e à concepção de transposição didática, nos quais nos baseamos para analisar os dados da pesquisa.

O capítulo cinco destina-se à análise de dados, nele descrevemos as concepções de AL do professor-formador e das alunas-estagiárias; a transposição do conceito de AL por parte das alunas-estagiárias e os modelos de professor subjacentes às suas práticas.

Por fim, temos as considerações finais, nas quais fazemos uma síntese das discussões apresentadas ao longo da pesquisa e propomos algumas sugestões para melhoria do ensino de AL tanto no nosso curso de Letras, quanto nas escolas.

## CAPÍTULO I

### 1.METODOLOGIA

#### 1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de tipo descritiva, de cunho interpretativo e classifica-se como de natureza qualitativa. A pesquisa é considerada qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados, em lugar da mensuração, conforme afirmam Strauss e Anselm (2008, p.23): “com termo ‘pesquisa qualitativa’ queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Como o foco do estudo é a observação e a análise do ensino de AL nas aulas da disciplina Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II, o modelo adequado à sua realização é, de fato, fundamentado no paradigma qualitativo.

Dessa forma, seguindo o paradigma interpretativista, para atingirmos nossos objetivos, realizamos uma observação sistemática das aulas dos participantes da pesquisa sobre AL. Destacamos que não houve interferência do pesquisador no processo, haja vista que se trata de uma pesquisa descritivo-interpretativa.

#### 1.2 Dados da pesquisa

##### *1.2.1 Os sujeitos envolvidos*

Os sujeitos da nossa pesquisa foram o professor-formador do componente curricular, sujeito que elabora seu desenvolvimento teórico-metodológico e executa aulas/orientações, e as alunas, que estão matriculadas nesse componente e precisam cumprir com suas exigências.

Das sete alunas estagiárias de Prática de Ensino de língua portuguesa e Literatura Brasileira II, duas constituíram sujeitos da pesquisa (A4 e A6). O critério de seleção estabelecido foi a compatibilidade de horários entre a pesquisadora e as alunas-estagiárias selecionadas, haja vista que essa pesquisadora também era aluna do referido componente curricular.

##### *1.2.2 O contexto da coleta de dados*

A coleta de dados se deu através da observação das aulas do componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II, ministradas pelo professor-formador (de 27 de fevereiro a 21 de maio de 2012), e através da observação das aulas ministradas pelas alunas-estagiárias em uma escola pública de Campina Grande (de 9 de abril a 11 de maio de 2012).

Essas aulas das alunas-estagiárias ocorreram em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, do turno matutino, composta, aproximadamente, de 20 alunos. As aulas tiveram como objetivo principal a produção e AL do gênero textual dissertação argumentativa, tendo em vista que os alunos se preparavam para prestarem o exame ENEM (que solicita esse gênero textual). As aulas ministradas foram pré-requisito para a conclusão do componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

Para a coleta de dados, informamos aos sujeitos da pesquisa que nosso intuito, ao analisar as aulas, era descrever como a AL era planejada e executada, bem como quais os conhecimentos que o professor-formador e as alunas-estagiárias detinham acerca desse assunto.

### *1.2.3 O componente curricular Prática de Ensino de língua Portuguesa e literatura brasileira II*

Esse componente curricular, com uma carga-horária de 150 horas, tem como principal objetivo promover uma experiência docente para graduandos, com o intuito de orientá-los e levá-los a refletir sobre as ações e decisões a serem tomadas em sala de aula no Ensino Médio. Através dessa experiência, os licenciados têm a chance de exercer o papel de professor de língua materna, uma vez que, além de terem o contato com sala de aula, desenvolvem atividades fundamentais ao exercício da docência, como, por exemplo, elaboração de material didático e sequência didática. É também nesse componente que o graduando tem a oportunidade de iniciar as atividades de ensino de língua nesse nível de escolaridade, podendo assim relacionar os conceitos teóricos estudados ao longo da graduação à prática docente, bem como executar o que foi planejado, refletindo sobre sua atuação como professor.

### 1.3 Instrumentos de coletas de dados

Os dados foram colhidos através dos documentos sequência didática (ver anexo 1), módulo (ver anexo 2) elaborado pelas estagiárias, questionário com os sujeitos da pesquisa (ver

anexo 3), gravação em áudio e transcrição do planejamento(ver anexo 4), execução e avaliação das aulas e anotações de campo durante as observações das aulas.

Em relação ao questionário, esse foi composto de perguntas abertas referentes à concepção de análise linguística das alunas-estagiárias, bem como o modo como essas estagiárias transpõem esse conceito (ver anexo 3).

## CAPÍTULO II

### 2.PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram feitos acerca do ensino de língua portuguesa, observando a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Tais estudos, na intenção de ampliar os letramentos dos alunos, propõem a prática de AL, que os levam a refletir sobre o uso e funcionamento da língua.

Dentre os autores que discutem esse ensino de AL, se destaca Geraldi. Em seu livro “O texto na sala de aula”, escrito em 1984, o autor propõe uma nova prática pedagógica, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p.77).

O autor referido (op. cit, p.78) acrescenta que, no ambiente escolar, instituiu-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de língua portuguesa. Considera que não se faz AL, aplicam-se a dados análises pré-existentes. Portanto, os professores simulam a prática científica da AL.

Desse modo, Geraldi (1984), ao perceber essa artificialidade do ensino, apresenta essa proposta de incorporar às aulas de português a prática de AL interligada com as práticas de leitura e produção textual. Em outras palavras, podemos dizer que esse autor propôs práticas do uso efetivo da língua transferidas para as atividades de leitura, produção textual e AL.

Em 1984, quando o termo foi cunhado por Geraldi, a AL estava ligada à gramática tradicional, a preocupação se restringia a observar aspectos como a coesão, coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno. Dito de outra forma, a partir do erro do aluno, se analisaria as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, o aluno melhorar seu texto (reescrita), a fim de desenvolver nele a capacidade de se comunicar adequadamente. Sendo assim, nessa perspectiva, se encontraria no texto do aluno “erros”, que, por sua vez, serviriam de base para o desenvolvimento da prática de AL, como podemos ver na citação seguinte:

“Levando em conta uma certa categorização de problemas, que, emergindo em textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando

os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próximos da assim chamada língua culta”(GERALDI,1997,p.193).

Ampliando a noção de AL, em 1997, Geraldi, em seu livro “Portos de Passagem”, propõe um modelo de AL que, diferentemente, de 1984, quando estava baseado na gramática tradicional, se ancora na linguística textual, bem como na semântica do texto. Em “Portos de Passagem”, se percebe uma inovação quanto ao conceito de AL, uma vez que nesta obra o autor concebe a AL como uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa que se baseia em dois tipos de reflexão: epilinguagem, que diz respeito à reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, que está associada às definições, classificações dos fenômenos linguísticos. O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, 'análises linguísticas' tão importantes quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 1997, p.190).Diante disso, o autor (op.cit,p.190) defende que as atividades epilinguísticas antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Sendo assim, verificamos que há uma evolução no conceito de AL, uma vez que em 1984 a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno, já em 1997 a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno.

Podemos inferir que Geraldi se apoia nas ideias de Franchi (1977) no que diz respeito a considerar o contexto e não mais tomar a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos, bem como nas considerações feitas sobre a importância das reflexões epilinguísticas para o ensino. Franchi (1977, p.13) afirma que “é com recurso à noção de contexto da situação que se pode definir a frase como unidade mínima dos discursos: uma expressão qualquer, fora da situação ou desconsiderada independente do seu contexto, não possui significação alguma”. Franchi (1977, p.32) acrescenta que “a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma, uma progressiva atividade epilinguística”, o autor afirma que a atividade epilinguística deve ser priorizada no lugar da atividade metalinguística.

Geraldi, por sua vez, ampliando as ideias de Franchi, propõe que, no ensino de língua portuguesa, devem-se considerar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Essas contribuições de Geraldi repercutiram em vários outros autores, como os citados abaixo.

Mendonça (2006), corroborando Geraldi, sugere a prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista, que constitui uma alternativa complementar às práticas de leitura e

produção de texto, tendo em vista que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, se desenvolve alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia. Com isso, retomando as palavras de Mendonça (2006), a AL corresponde à

Parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Sendo assim, a AL pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

Perfeito (2005) caracteriza a AL como uma atividade reflexiva e, portanto, epilinguística, dos sujeitos-aprendizes no que tange à movimentação de recursos gramaticais, lexicais e textuais, referentes ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual. Todos esses processos são mediados pelo professor. Conforme aponta a mesma autora

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

Essa autora (op. cit, p.61) acrescenta que a AL se dá no sentido de se observar, em um texto, o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicações circulação) no processo de construção de sentidos.

Bezerra e Reinaldo (2012, no prelo) analisando as contribuições dos autores citados acima, afirmam que a AL é uma alternativa metodológica de ensino, ou seja, diz respeito a uma reflexão (epilinguística e metalinguística) que adiciona aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, que vão além da substituição da frase para o texto, ocasionando mudanças mais amplas com contribuições das teorias do gênero.

As autoras acrescentam que “com esse ponto de vista, a análise linguística circunscrita simplesmente à prescrição gramatical, enfatizando a palavra e a frase, cede espaço para o texto e se constitui um recurso para a reflexão sobre leitura, escrita e o próprio fenômeno linguístico”. Sendo assim, na perspectiva da AL, as questões de gramática, antes apresentadas em frases soltas, agora vêm acompanhadas de textos, e a preocupação dos professores deve ir além de verificar se os alunos sabem identificar/classificar sujeito, verbo, advérbio, por exemplo. O objetivo das aulas de língua portuguesa é proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua.

Diante dessas definições de AL, percebemos que os autores a entendem como uma proposta que gera mudanças nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de português. Assim sendo, AL define-se por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem, que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

Após toda a discussão acerca da AL acima, podemos concluir, como foi dito anteriormente, que o conceito de AL, ao longo dos anos, foi evoluindo e se modificando. Observamos que, em 1980, a AL estava ligada à higienização do texto do aluno, eram focados aspectos prescritivos com o intuito de os alunos atingirem a norma padrão, a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno. Já em 1997 a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno. Posteriormente, nos anos 2000, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2012, no prelo), a reflexão é baseada “na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua”. É sobre essa relação entre os gêneros textuais e AL que discutiremos no tópico a seguir.

## 2.1 Gêneros Textuais e Análise Linguística

Antes de nos determos na relação entre os gêneros textuais e AL, faz-se necessário que seja feito um breve percurso sobre os conceitos que os teóricos têm sobre os gêneros textuais.

Para a discussão acerca dos conceitos de gêneros, recorremos a autores como Bakhtin Bronckart e Mozdzenski.

Para conceituar os gêneros do discurso, Bakhtin (1992) propõe como ponto de partida perceber a utilização da língua como forma de enunciados (orais e escritos), com heterogêneas e múltiplas maneiras de realização. Para o autor, o ser humano em quaisquer de seus campos de atividades vai se utilizar da língua e, a partir das condições específicas e das finalidades de cada campo de atividade, os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas. A estas diferentes formas de ocorrência dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso “qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p.279).

De acordo com Bakhtin (1992, p. 302) “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

O autor acrescenta que, mesmo heterogêneos, os gêneros do discurso se repetem no seu estilo, no seu conteúdo temático e na sua estrutura composicional, ou seja, do ponto de vista desses três elementos, os gêneros são considerados relativamente estáveis. Bakhtin defende que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, pois todo o gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Corroborando a ideia defendida por Bakhtin (1992), Mozdzenski (2008) afirma que apesar dos gêneros mais estabilizados serem reconhecidos por seus componentes linguístico-textuais, não é a forma que define os gêneros, uma vez que antes os gêneros se consistem de modos sociais do agir e do dizer. O autor acrescenta que os gêneros são reguladores do processo de interação comunicativa, e servem para a compreensão e produção dos enunciados.

Bronckart (2006, p.141) não adota a terminologia utilizada por Bakhtin (1992) “gêneros do discurso”, pois considera que as classificações desses gêneros “se referem geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral e que elas negligenciam as que são dependentes ou semidependentes desse agir”. Bronckart (op.cit, p.141) reserva a “noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo para utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécie de atividade geral” e “espécies de atividade de linguagem” (ou espécie de discurso)”.

Feito esse breve percurso sobre o que os teóricos entendem por gêneros textuais, faz-se necessário que se distingam os conceitos de oração e enunciado, presentes na teoria sobre os gêneros de discurso de Bakhtin, para que se possa relacionar AL a gêneros textuais. Bakhtin (1992) considera o enunciado como sendo uma unidade da comunicação, já a oração é entendida pelo autor, como uma unidade da língua, de natureza gramatical, ou seja, uma unidade que se prende à gramática. Partindo do pressuposto de que a AL não trabalha com frases soltas, podemos dizer, utilizando as palavras de Bakhtin, que a AL considera o estudo do enunciado e não da oração, no sentido bakhtiniano.

Como mencionado anteriormente, Bakhtin considera que os gêneros são compostos de um conteúdo temático, estilo e uma estrutura composicional. Considerando, pois, o componente linguístico, podemos dizer que ele ocupa papel fundamental no estudo do conceito de AL relacionado às teorias de gênero. Especificamente, abordando o componente linguístico, observamos que a partir dos anos 2000, esse componente é estudado de acordo com a teoria que os autores seguem. Por exemplo, no artigo “A divulgação científica: uma abordagem dialógica do enunciado” Grillo e Ferraz (2009) fazem uma AL de uma reportagem de divulgação científica com base nos conceitos de Bakhtin, já Caretta (2009) analisa canções populares orientado pelas contribuições de Maingueneau (embora não desconsidere o conceito de gênero de Bakhtin).

Diante das discussões referentes aos gêneros discursivos/textuais, podemos dizer que é relevante para o ensino de língua portuguesa relacionar AL com os gêneros do discurso, tendo em vista que, para que haja produção textual, os alunos precisam ter conhecimento dos gêneros textuais que fazem parte da nossa sociedade.

Em se tratando de AL, o trabalho com gêneros textuais desempenha um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto.

Nesse sentido, a AL vem a ser uma reflexão sobre a organização do texto, uma vez que considera o gênero selecionado, a situação de produção, a seleção dos mecanismos lexicais adequada para o contexto, os mecanismos de textualização, ajudando o aluno a refletir sobre os usos adequados dos mecanismos linguísticos.

Para que o trabalho com AL seja eficaz, é necessário que, não só o aluno, mas também os professores possam refletir sobre a língua a partir do contexto de uso. E para que aprenda a refletir é necessário que haja um trabalho com textos, ou seja, o aluno precisa ler, interpretar, analisar, textos de diferentes gêneros textuais, bem como analisar seus próprios textos para que percebam como a língua está sendo utilizada naquele contexto de uso. Sendo assim, fica evidente que o ensino de língua portuguesa através de frases isoladas não contribui para que haja uma reflexão sobre a língua, assim como também não haverá essa reflexão enquanto o texto for utilizado como pretexto para ensinar gramática.

Entendemos que, para que o texto seja tomado como unidade de ensino, nas aulas de AL, é imprescindível considerá-lo nos eixos da leitura, da escrita e da fala, já que eles são concebidos de forma articulada. Considerando essa articulação, que papel desempenha então a gramática tradicional no ensino de língua portuguesa?

### *2.1.2 Ensino de Gramática Tradicional ou Análise Linguística?*

Sabemos que nos cursos de formação de professores a AL faz parte da grade curricular dos alunos, porém o conceito de AL precisa ser melhor discutido nesses cursos, pois os professores após concluírem a graduação e se depararem com a situação real de sala de aula, não sabem/conseguem aplicar o que supostamente aprenderam ao longo de sua formação, melhor dizendo, os alunos são “incentivados” a aplicar na sua prática a AL, porém ao se depararem como professores acabam aplicando, em suas aulas, a gramática tradicional.

Silva (2010), tratando da lacuna que há nos cursos de formação, afirma que:

Dentre os principais elementos que têm contribuído para a variação de práticas pedagógicas embasadas em diferentes concepções de língua, o discurso dos professores salientou a existência de lacunas em sua formação inicial e continuada ao lado da pouca atenção que o eixo de ensino em tela tem recebido da academia. (SILVA, 2010, p.972)

Desse modo, mesmo os futuros docentes tendo conhecimento do que venha a ser AL, da sua importância para o ensino, o que muitos estudos têm revelado é que os professores não trabalham a gramática de forma contextualizada, ou seja, tomando o texto como centro. As práticas de ensino de língua materna revelam uma mescla de perspectivas: o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas.

Surge, então, o grande questionamento: “Por que os professores quando vão para sala de aula não conseguem aplicar, de fato, AL”?Essa é uma pergunta que merece atenção dos

pesquisadores, bem como dos formadores de professores, para que proponham soluções, a fim de que o ensino de AL seja eficaz.

Podemos dizer que os professores não conseguem aplicar AL pelo fato de continuarem com uma concepção de gramática normativa de uso da língua. Essa concepção de língua como sinônimo de gramática normativa tem raízes muito antigas, desde Aristóteles vem se acumulando contradições, definições, preconceitos.

Muitos professores de língua portuguesa ainda possuem essa tradição e concebem a gramática como normas para bem falar e escrever, ou seja, na concepção destes, só sabem falar e escrever bem aqueles que dominam as regras gramaticais. Como afirma Franchi (2006):

Aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra talvez estimulados pela equivocada e infeliz atribuição de uma coloração “fascista” a línguas naturais, enquanto sistema e regras (FRANCHI, 2006, p.36).

O que vem ocorrendo nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais, ou seja, ainda há um entrave na concepção de língua como sistema e língua como gramática. Parece que os professores de língua portuguesa estão preocupados em formar sujeitos que sabem as regras da gramática tradicional decoradas, e não usuários da língua capazes de se comunicarem adequadamente em todas as situações de comunicação.

Os professores continuam ensinando regras gramaticais a partir de diversos tipos de critérios e utilizando métodos inadequados, causando uma não compreensão da língua por parte dos alunos. Como demonstra Franchi (2006, p.80) “em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam?”.

É necessário que os professores concebam a AL como uma alternativa para o ensino de língua portuguesa, entendendo que ela estuda a língua numa perspectiva interacionista, melhor dizendo, concebe a língua como interação construída em cada situação comunicativa, diferentemente da gramática tradicional que concebe a língua como acabada, inflexível. Indo mais além, é preciso que os professores entendam que a AL é uma prática de reflexão sobre os usos linguísticos que toma como centro o texto, e não mais a frase, o período, como preconiza a gramática tradicional.

A prática de AL leva o aluno a refletir sobre os efeitos de sentidos que determinado uso linguístico causam no texto, bem como a interação do locutor ao utilizar determinadas

expressões, e se os recursos utilizados pelo locutor são propositais, se são característicos do gênero. Diante disso, o aluno vai perceber a importância das suas escolhas linguísticas na produção do texto, por exemplo. A AL, sobretudo, possibilita que o aluno a partir da observação das escolhas do autor possa fazer suas próprias escolhas.

No ensino de língua portuguesa, os professores seguem uma tradição de realização de exercícios descontextualizados, bem como exposição de regras, que os alunos não estão acostumados a verem no seu cotidiano. Tais estruturas só são vistas na gramática tradicional, nos livros didáticos e nas aulas de português, o que faz com que o aluno não saiba aplicar no dia-a-dia o que aprendeu nas aulas.

Esse tipo de ensino faz com que o aluno saia da escola com preconceitos linguísticos que perpassam a universidade, chegando até a sala de aula, quando esses futuros professores iniciam efetivamente sua prática docente.

Nesse sentido me apoio nas palavras de ALVES-filho (2010), quando afirma que a AL deixa de lado a exclusividade do ensino prescritivo de gramática nas aulas de língua portuguesa, uma vez que este, sozinho, é considerado ineficaz para o ensino-aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que a AL não busca excluir das aulas de língua portuguesa o ensino de gramática, uma vez que os alunos precisam ter conhecimento e domínio da variedade padrão da língua, nesse sentido a AL vem a auxiliar o ensino de gramática, de modo que haja uma reflexão de como utilizá-la, bem como ela pode ser útil na resolução de problemas referentes ao uso da língua. Franchi (2006, p.32) diz que os professores devem saber gramática, não para ensiná-la a todo custo aos alunos, mas usá-la como “instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos”.

É necessário que haja uma reformulação no modo como se ensina língua portuguesa, sejam nas escolas, nas universidades, visto que precisa ser extinta a noção de que o ensino de regras gramaticais é condição necessária para que o sujeito aprenda adequadamente a língua. Como já foi mencionado anteriormente, o professor precisa ter em mente que a AL diz respeito a uma reflexão sobre a língua, de modo que parte do texto como objeto de estudo. Sendo assim, é de extrema importância que o professor desenvolva atividades que levem o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, levando para sala de aula atividades da gramática da língua contextualizadas, apresentando a para objeto de estudo.

Acreditamos que a AL precisa de uma atenção especial dentro da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para que tanto os professores universitários, quanto os futuros professores estejam preparados para formar leitores capazes de interpretar, produzir

textos de diferentes esferas sociais. É preciso, também, que haja um investimento na formação inicial e continuada dos professores, para que haja uma mudança na concepção de língua, de gramática, de texto, enquanto objetos de ensino que perpassa esses cursos.

Nesse sentido, em virtude do desenvolvimento dos estudos acerca de AL, é importante que seja proporcionada a reflexão sobre os usos da língua nas aulas de língua portuguesa. Mas, para isso, é necessário que, anteriormente, a formação de professores contemple tal perspectiva de estudo, como veremos no tópico a seguir.

## CAPÍTULO III

### 3.FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde as últimas décadas do século XX, muito se tem discutido acerca da formação inicial e contínua (ou continuada) de professores. O debate em torno dessa temática está em pauta como grande tema da atualidade.

A formação inicial de professores se constitui em cursos de graduação (de curto, médio e longo prazo) que preparam os futuros docentes para atuarem nas áreas de sua formação. Sendo assim, a formação inicial de professores deve capacitar os docentes teórica e metodologicamente, para desempenhar atividades de ensino e avaliação, associadas à aprendizagem dos alunos, à interação em sala de aula, a metodologias adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos e às dificuldades que encontrarão em sala de aula.

Em relação a aspectos didático-pedagógicos, muitos autores (PIMENTA, 2000; GONÇALVES e GONÇALVES, 1998; CAMPOS e PESSOA, 1998; TARDIF, 2008, entre outros) criticam essa formação inicial, pois, segundo eles, os cursos de graduação estão mais preocupados no “treinamento” dos docentes do que na própria formação. O que se tem observado é que na formação inicial, os alunos estudam a teoria separadamente da prática, quando estas deveriam ser indissociáveis. Como consequência dessa postura, percebemos que os alunos ao se depararem com a realidade da sala de aula não conseguem sanar as dificuldades encontradas.

Pimenta (2000) afirma que:

Os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2000, p.16).

Segundo Gonçalves e Gonçalves (1998), a formação inicial por si só não dá conta de uma formação completa, ela não elimina as dificuldades da sala e do ensino.

Campos e Pessoa (1998, p.200) defendem que o currículo normativo da formação de professores, distanciando-se da prática pedagógica, não permite que o profissional reflita sobre sua própria prática. Assim, é necessária uma prática que leve em consideração a

reflexão do profissional sobre sua prática, para que possa orientar uma possível mudança nos cursos de formação de professores.

Tardif (2008), defendendo o mesmo ponto de vista, no que tange à construção do currículo dos cursos de formação inicial, se posiciona contra o modelo tradicional desses cursos. Segundo ele, os alunos passam alguns anos assistindo aulas de disciplinas dedutivas, depois vão aplicar nos estágios os conhecimentos que aprenderam e, por fim, quando a prática termina, os alunos vão para a sala de aula sozinhos e percebem que os conteúdos das disciplinas são mal elaborados, não favorecem a resolução dos problemas encontrados nas situações cotidianas de sala de aula.

Esse mesmo autor (2008) afirma que, para que haja uma formação inicial eficaz, é preciso que haja estágios de longa duração, contatos efetivos e frequentes com os ambientes das práticas, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos. Além disso, esse autor também aponta, como de fundamental importância para os cursos de formação inicial de professores, que os docentes universitários especifiquem as contribuições das disciplinas ministradas por eles, para a prática docente dos futuros professores. Assim, “o formador universitário pára de desempenhar o papel de ‘transmissor de conhecimentos’ e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação.” (TARDIF, 2008, p.292).

O autor acrescenta que é preciso integrar os professores de profissão no currículo de formação inicial, os quais se tornam verdadeiros atores da formação dos futuros docentes. Tradicionalmente, os professores de profissão estão à margem da formação inicial, hoje se tenta colocá-los no centro.

Reconhecendo a necessidade de integrar a prática à teoria, o MEC, desde o início dos anos 2000, regulamenta os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, exigindo durante todo o curso envolvimento com a prática de ensino e, a partir da metade desses cursos, a realização do estágio supervisionado. Essa medida contribui para a formação do professor, na perspectiva dos autores citados acima e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

Em relação à formação contínua, esta diz respeito tanto aos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) quanto a qualquer atividade realizada pelo professor, voltada para sua formação docente. De acordo com Pimenta (2000), na formação contínua a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino.

A autora acrescenta que a formação contínua não se reduz à capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. Conforme aponta a mesma autora esses

programas de formação de professores têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica nos seus contextos.

De acordo com Tardif (2008, p.292), a formação contínua deve estar integrada às práticas de sala de aula dos professores. Segundo o autor, essa formação deve auxiliar os futuros docentes nas dificuldades com as quais podem se deparar. O autor acrescenta que “a formação se torna contínua e não pode retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial, exige-se um vínculo muito mais estreito entre formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”.

Observamos que os cursos de formação contínua estão, de maneira geral, preocupados com pesquisas e não com a formação em si (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998).

Tardif (2008, p.288) sugere um modelo de prática profissional que considera a sala de aula um lugar de produção dos saberes e competências. Ao incorporar uma parte da formação, a prática se torna um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Essa visão defendida pelo autor se opõe ao modelo tradicional, que estabelece uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências.

No que tange à formação de professores de língua portuguesa, de acordo com o Parecer CNE/CES n.º492/2001,

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação inicial como processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001, p.63).

Como se pode observar, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras instituem que o professor de língua portuguesa deve ser capaz de refletir sobre a linguagem, em outras palavras, o professor deve aplicar em suas aulas a prática de AL. Porém, temos observado que, na prática de sala de aula, os professores continuam a ensinar gramática tradicional, sem nenhuma reflexão sobre o que ela propõe em relação ao português brasileiro (que se diferencia do português padrão recebido de Portugal).

Mendonça (2006) afirma que, apesar de AL ser discutida nos cursos de formação de professor, não houve grandes mudanças quanto ao ensino de gramática, porém o trabalho com leitura e escrita já apresentou algumas modificações.

A autora (op. cit, p.223) acrescenta que “o processo de formação de professores é um dos fatores que interferem na mudança de parâmetros para o ensino ou manutenção destes. Alguns cursos de graduação em Letras continuam preparando professores para ensinar gramática, enquanto outros, no extremo oposto, formam para não ensinar gramática”. Dessa forma,

Com perfis profissionais diferentes, não parecem ser tão distintos, contudo, os efeitos dessas experiências de formação frente às novas propostas de ensino de língua materna, conforme já apontamos em outro trabalho (Mendonça, 2005): efeito de rejeição, efeito de perplexidade, efeito de inércia, em meio a tentativas de realizar um trabalho mais “atenado” com a discussão em pauta. Em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desses modelos, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos (MENDONÇA, 2006, p.223).

Detendo nossa atenção à formação de professores de língua portuguesa, verificamos que se faz necessária a aplicação de mudanças para que se consiga, futuramente, um ensino de qualidade. De fato, essas mudanças acontecerão de forma mais efetiva, associando-se uma nova perspectiva de formação do professor a uma mudança na concepção de ensino das escolas de educação básica. Assim, integrando-se as orientações do MEC aos cursos de formação, aos resultados das pesquisas sobre formação docente e ao ensino básico, esperamos que a formação inicial e contínua cumpram o seu papel, atendendo às necessidades do professor relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário que a formação de professores seja repensada, é preciso que ela seja entendida como um processo único, ou seja, deve-se integrar a formação inicial e contínua em um único bloco. Essas formações devem contemplar teoria e prática, uma vez que estas, em se tratando de formação de professores, são indissociáveis, pois os modelos de formação vigentes apresentam-se distanciados das práticas reais dos docentes.

É importante também que a escola seja concebida como uma formação contínua, pois é nela que os professores vão reelaborar seus conhecimentos constantemente. Desse modo, é de extrema importância que haja transformações na formação de professores, para que, a partir dessas mudanças, possamos também mudar os modelos de professores que tais cursos de formação estão formando. Acerca dos modelos de formação de professores, discutiremos no tópico abaixo.

### 3.1 Modelos de professor

No que diz respeito aos modelos de professor, as pesquisas têm dado ênfase a dois modelos: reprodutor e reflexivo.

A concepção de professor reprodutor tem origens muito antigas, surgiu no período colonial, com o ensino jesuítico. Mesmo tendo originado em um período antigo, o que percebemos é que tal modelo de professor vem perpassando por muitos séculos, e ainda hoje, encontramos professores reprodutores, ou seja, o professor visto como um “simples transmissor e repassador do máximo de conteúdos, de preferência oralmente” (MARTINS, 2001, p.21).

Por perceber que esse modelo de professor é insuficiente para que se tenha um ensino aprendizagem de qualidade, houve diversas tentativas de substituí-lo por outro modelo que respondesse às situações cotidianas de sala de aula, surge, então, o professor reflexivo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de professor reflexivo é uma tentativa de modificar-se o modelo de professor reprodutor.

#### 3.1.1 *Professor reprodutor*

O modelo de professor reprodutor, criticado por pesquisadores da área de educação (MARTINS, 2001; BEZERRA, 2010), diz respeito ao professor que tem como objetivo principal de suas aulas, a mera transmissão de informações para seus alunos, melhor dizendo, o professor reprodutor detém o conhecimento, passa-o para seus alunos, que, por sua vez, memorizam o conteúdo e reproduzem o que “aprenderam” para o professor da disciplina.

O professor reprodutor, diferentemente do professor reflexivo, não reflete sobre sua prática, preocupa-se, sobretudo, em expor o conteúdo da disciplina, independentemente de saber se os alunos estão realmente aprendendo ou não. O importante, segundo esse modelo de professor, é o docente “cumprir” o que está planejado para as aulas, ou seja, a transmissão do conteúdo. Desse modo, o modelo de professor reprodutor tem como centro do processo de ensino/aprendizagem o professor e, conforme afirma Bezerra (2010, p.283) “os alunos são apenas coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem”.

O professor reprodutor ministra aulas expositivas e, portanto, não leva em consideração a participação dos alunos para a construção do conhecimento, as aulas consistem na memorização de conceitos e, em seguida, o professor aplica exercícios para que os alunos repitam o que conseguiram memorizar.

O professor reprodutor leva em consideração as experiências que acumulou ao longo de sua formação, imita, por exemplo, um professor-formador que considera bom, aplicando em suas aulas os conhecimentos científicos passados pelos formadores. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse modelo de professor não considera as situações imprevisíveis que podem ocorrer na sala de aula. Dito de outra forma, os professores reprodutores, ao se depararem com situações conflituosas na sala de aula, não saberão como solucioná-las, pois seu modelo de ensino não considera que tais situações irão ocorrer ao longo da caminhada.

O professor reprodutor considera que o livro didático é a fonte da construção do conhecimento e ensina aos alunos o conteúdo programado de forma superficial, como afirma MARTINS (2001, p.20): “a abordagem superficial envolve o apelo à memorização de conteúdos, por vezes desconectados dos contextos, destinados apenas a alcançar sucesso em provas e avaliações, mas que logo são esquecidos”.

Podemos afirmar que a concepção de ensino que perpassa tal modelo de professor é a de que ensinar está relacionado a transmitir o conteúdo de forma expositiva. Desse modo, basta ao professor expor conteúdo e cabe ao aluno memorizar os conceitos, ou seja, a aprendizagem se restringe a mera memorização do conteúdo, é o chamado ensino tradicional, conforme pode ser descrito na figura 1.

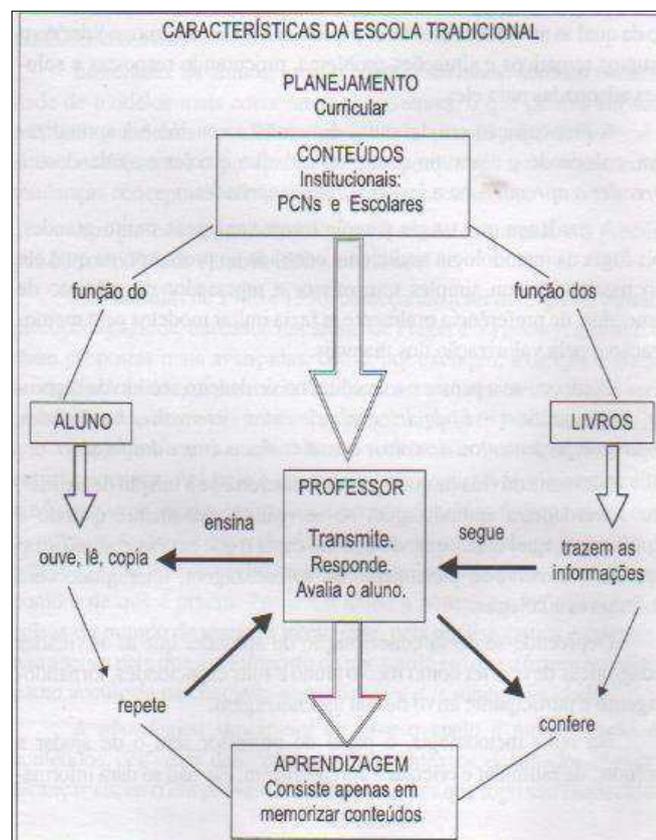


Figura 1: descrição do ensino tradicional e do modelo de professor reprodutor (MARTINS, 2001, p.22).

Pela figura 1 percebemos que no ensino tradicional o professor é o centro que transmite, responde e avalia o aluno tendo como suporte o livro didático.

Esse ensino tradicional recebeu fortes críticas por dar conceitos prontos aos alunos para serem imitados e por dizer-lhes qual caminho eles devem percorrer para resolverem o que não sabem, em vez de levá-los a descobrir como chegar a esse caminho. Essa descrição do modelo de professor reprodutor se opõe à descrição do que seja o professor reflexivo, conforme veremos no próximo tópico.

### 3.1.2 *Professor reflexivo*

Esse modelo de professor reflexivo tem suas raízes nos estudos de Donald Schön que propôs uma formação profissional reflexiva, inicialmente voltada para alunos das áreas de arquitetura, engenharia, *design*. No entanto, os pensamentos de Schön foram se difundindo pelo mundo e, na década de 90 (séc. XX), suas ideias chegaram ao Brasil e foram concebidas como contribuições para a formação de professores.

De acordo com a teoria de Schön, os professores devem exercitar a reflexão da própria prática, melhor dizendo, o professor reflexivo deve refletir a ação, sobre a ação e na ação. Sendo assim, o autor centra a prática reflexiva em três concepções: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Refletir a ação diz respeito a uma reflexão que responde às situações cotidianas de sala de aula, o “refletir a ação” funciona enquanto a situação estiver dentro dos limites.

Já a reflexão sobre a ação surge das observações e reflexões das nossas ações, a partir das nossas ações podemos descrevê-las e refletir quais as mudanças plausíveis para solucionar os problemas acerca da aprendizagem. No momento em que o profissional não consegue resolver as situações inusitadas, conflituosas, ele passa a pensar criticamente, procurando estratégias para conseguir sanar tais situações.

Por fim, Schön mostra a reflexão na ação. Este terceiro ponto diz respeito à descrição verbal que fazemos da reflexão das nossas ações, ou seja, quando refletimos sobre nossa reflexão passada, dito de outra forma, se reflete sobre a reflexão na ação, prevendo-se uma solução para os problemas e descrevendo-a verbalmente.

Pimenta (2000, p.29) afirma que o professor reflexivo “é um intelectual em processo contínuo de formação”, ou seja, o professor reflexivo, de acordo com a autora, é um ser que está em constante processo de formação, que se estende da inicial até a continuada.

Acrescentando, pode-se dizer que o professor reflexivo é aquele que reflete na e sobre a prática.

Tardif (2008) considera que:

“Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou ‘reflexivos’ que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia” (TARDIF, 2008, p.286).

O autor acrescenta que a prática profissional é concebida como um lugar de aprendizagem e de formação para os futuros docentes, e não um espaço de mera aplicação de teorias. Enquanto Pimenta focaliza a formação, Tardif focaliza a sala de aula como lugar de formação do professor e de sua ação.

Martins (2001), analisando a escola tradicional e a renovada, representa o ensino renovado conforme a figura 2 abaixo.

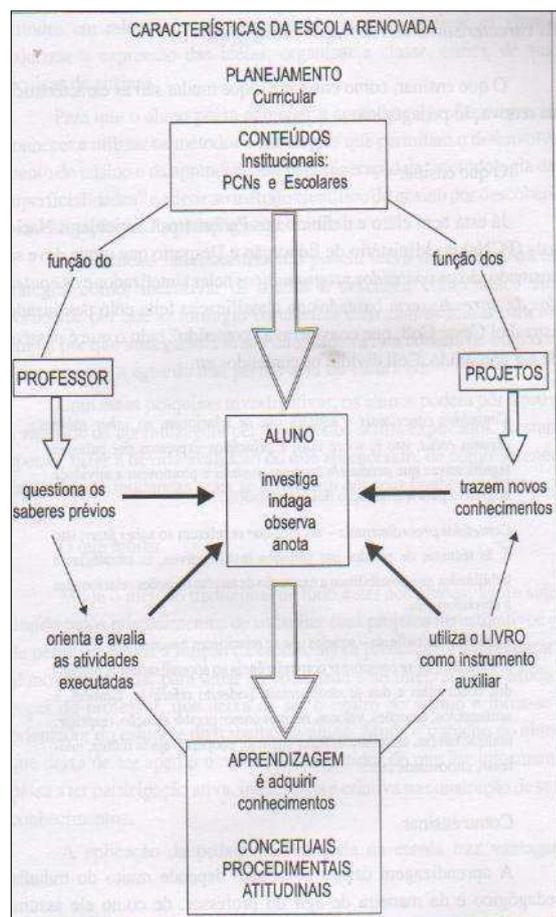


Figura 2: descrição do ensino renovado e do modelo de professor reflexivo (MARTINS, 2001, p.25).

Diferentemente da escola tradicional, o ensino renovado considera o aluno como sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem, orientado pelo professor a investigar, indagar, observar, anotar, partindo de projetos de estudo, para a adquirir conhecimento. Ou seja, o fio condutor do ensino não é o livro didático, mas projetos apresentados pelo professor como desafios para o aluno resolver e, assim, aprender.

Entretanto, esse modelo de professor reflexivo não está isento de críticas. Liston & Zeichner (1993, apud PIMENTA, 2006) consideram que existem lacunas nesse modelo. Os autores acreditam que as ideias de Schön não conseguem responder às situações fora da sala de aula e afirmam que só a reflexão não é suficiente para solucionar as dificuldades encontradas.

Em 1996, Zeichner e Liston (apud CAMPOS e PESSOA, 1998) afirmam que a atividade reflexiva proposta por Schön é individual, enquanto que a atividade reflexiva é uma prática social, sendo necessário que haja nela uma reflexão concomitantemente com outros profissionais.

Indubitavelmente precisamos de professores críticos, reflexivos, e para que isso ocorra é necessário que haja um maior esclarecimento do que vem a ser professor reflexivo, pois como se tem observado, tal conceito vem sendo usado de maneira diferente de como, inicialmente, foi elaborado. É fato que todas as pesquisas sobre formação de professor destacam a importância do professor reflexivo, no entanto, o que se tem percebido nas escolas é que não há esse modelo de professor. Faz-se necessário que as reformas educacionais, bem como os programas voltados ao ensino não só privilegiem o professor reflexivo, como melhor difundam ou esclareçam tal conceito, para que assim tenhamos um ensino-aprendizagem de qualidade, que considere o aluno como centro do processo de aprendizado, pois se isso não ocorrer continuaremos tendo, nas salas de aula, o professor reprodutor.

## CAPÍTULO IV

### 4. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O conceito de transposição didática ganhou repercussão após os estudos de Y.Chevallard<sup>1</sup> (1980), a respeito do ensino de matemática. Na perspectiva desse autor a transposição didática corresponde à passagem dos saberes adquiridos, melhor dizendo dos saberes científicos, aos saberes a serem ensinados. Esse conceito corresponde às alterações e adaptações de saberes científicos a saberes escolares, com o intuito de atender ao processo de ensino-aprendizagem.

A transposição didática se dá na sala de aula, no momento em que o professor, após ter acesso, ao longo de sua formação acadêmica, a conhecimentos teóricos precisa apresentá-los aos alunos de modo que eles entendam e aprendam. Sendo assim, o professor faz adaptações necessárias desse conhecimento, para que o que foi aprendido por ele e que constitui conteúdo programático escolar seja trabalhado com os alunos de acordo com seu nível de escolaridade. Dessa forma, o conhecimento formulado tal como inicialmente foi construído por determinado autor acaba sendo modificado, como afirma Rafael (2001, p.158): “o professor produz adaptações, e a noção teórica (como a de texto), tal como formulada inicialmente pela linguística, é transformada ou (re) construída, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula.”.

De acordo com Rafael (2001), o professor, na prática de sala de aula, faz uso de diversas fontes de saberes, mobilizando saberes oriundos de diversas instâncias de conhecimentos. O autor afirma que essa mobilização na sala de aula ocorre por empréstimos às fontes de referências, tais como gramática tradicional, linguística textual, no caso do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, de acordo com o autor, existem dois efeitos da transposição didática:

Quando estagiários e /ou professores fizeram uso de termos e /ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes diferentes de conhecimentos de referência para analisar um fato linguístico, sem que esse procedimento incorra em ‘erros’ ou contradição teórica (cf.BRONCKART e GIGER, 1998), dizemos que houve um efeito de ‘solidarização’ entre terminologias e entre noções teóricas. Por outro lado, quando estagiários e/ou professores colocaram lado a lado termos advindos de fontes, também diferentes, mas que, ao contrário da situação anterior geraram uma contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos, dizemos que houve um efeito

---

1 Chevallard se baseou no estudo de Verret, realizado em sua tese *Le temps des études*, em 1974.

de ‘sobreposição’ entre terminologias e entre noções teóricas (RAFAEL, 2001, p.165).

Conforme Rafael (2001), o efeito da solidarização se dá no sentido de que uma teoria não anula a outra, ou seja, há uma ampliação entre os termos e as noções de origem. Na sobreposição, por sua vez, ocorre uma redução de termos, haja vista que, quando se substitui um termo por outro, há uma redução das possibilidades referentes ao termo original.

No entanto, ao passo que houve grande repercussão positiva a respeito da transposição didática, inúmeras também foram as críticas contra tal conceito, principalmente relacionado a Chevallard. Dentre os principais críticos, podemos destacar Caillot, Halté e Joshua.

De acordo com esses autores a transposição didática imposta por Chevallard tem sentido restrito, ela teria se reduzido ao tema da transposição dos saberes, os saberes de referência, em saberes escolares.

De acordo com HALTÉ (2008),

“Pouco a pouco o polo ‘saber’, do famoso triângulo- o professor, o saber, o aluno e suas relações - concentrou toda a atenção. Toda a concepção de espaço didático foi reduzida à transposição. De uma focalização interessante, passou-se a uma redução potencialmente perigosa”(HALTÉ, 2008, p.118)

Sendo assim, tal teoria, para esses autores, é considerada inoportuna, haja vista que há várias lacunas e contradições, mas o que é mais forte, que todos os críticos mencionam, é o fato de que na transposição em tela há uma centralização do saber científico, quando na verdade este não é o fenômeno mais importante da transposição didática.

Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraíndo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado não é o saber científico de origem, ou pior, que nem pode ser, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como proposta curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição-, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição (HALTÉ, 2008, p.119).

Caillot (apud HALTÉ, 2008) também tece críticas a respeito da transposição didática, a qual ele considera insuficiente. De acordo com esse autor, os saberes acadêmicos não são as únicas referências dos conteúdos a serem ensinados, existem outros saberes que são tão

importantes quanto os acadêmicos, como é o caso dos conhecimentos práticos e sociais que interessam à história, geografia, por exemplo.

Joshua (apud HALTÉ 2008) também se mostra contra a transposição didática de Chevallard e comunga com as ideias defendidas por Halté e Caillot, no sentido que também considera que os saberes científicos ‘não são os únicos a serem transmitidos num ensino tradicional’(JOSHUA, 1996, apud HALTÉ, 2008 p. 125).

Mesmo reconhecendo o valor dessas críticas, utilizamos nesta monografia o conceito de transposição didática, entendido como, não apenas a passagem do conhecimento científico para o conhecimento escolar, mas também as adaptações e transformações que o professor faz considerando outras fontes de saberes (sua experiência, a cultura da escola e o conhecimento dos alunos, entre outros).

## CAPÍTULO V

### 5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise de dados, objetivamos identificar a concepção de AL do professor-formador (doravante PF) da disciplina e observar como as estagiárias transpõem o conceito de AL nas aulas de língua portuguesa ministradas por elas e perceber qual o modelo de professor adotado. A análise está organizada em três blocos: o primeiro bloco é referente às concepções de AL do PF da disciplina e das alunas estagiárias; o segundo diz respeito à transposição do conceito de AL pelas estagiárias; e o terceiro descreve o modelo de professor que está subjacente a essa formação.

#### 5.1 Concepções de Análise Linguística (AL)

Considerando os dados de análise, identificamos duas concepções de AL nas ações de linguagem das seis estagiárias e do PF: uma como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática e outra como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.

A primeira concepção foi identificada nas respostas ao questionário dadas por três estagiárias, que concebem a AL como uma metodologia de ensino de estruturas linguísticas associadas ao seu uso em textos, como podemos verificar no exemplo 1 abaixo:

#### EXEMPLO 1

1) A partir das leituras feitas nas aulas da disciplina Prática de Ensino II, o que você entende por Análise Linguística?

A1: “A análise linguística é um conjunto de conceitos e metodologias voltadas para o ensino de gramática. O que estudamos na gramática de uma forma estrutural, com a análise linguística temos a chance de ter uma preocupação mais contextualizada para as estruturas gramaticais, dentro do texto”.

A2: “Análise linguística é um eixo de ensino que está voltado às práticas reflexivas. Diferentemente do ensino de gramática tradicional de natureza descritiva, a análise linguística propõe uma reflexão baseada nos usos”.

A3: “A análise linguística é uma das alternativas para o ensino de gramática. O que diferencia é a metodologia e o objetivo, que é fazer o aluno refletir sobre o uso da língua, compreendendo a função que os elementos aprendidos exercem dentro do contexto que se inserem”.

Nesse exemplo 1, podemos verificar que essas respostas partem de ensino de gramática para se chegar ao conceito de AL. A1 e A3, ao afirmarem, respectivamente, que “A

análise linguística é um conjunto de conceitos e metodologias voltadas para o ensino de gramática” e “A análise linguística é uma das alternativas para o ensino de gramática”, explicitam claramente que os conteúdos gramaticais passam a ser ensinados de outra forma através da AL. Essa análise se caracteriza por uma reflexão das unidades linguísticas em seus usos efetivos. Em outras palavras, a AL implica reflexão.

Essas respostas estão em consonância com o conceito de AL apresentado por Franchi (1977) e Geraldi (1997), quando afirmam que a AL vem a ser uma nova prática pedagógica, que considera o contexto e não mais a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos, bem como quando afirmam que a AL reflete sobre os usos da língua.

A segunda concepção foi identificada nas respostas de três estagiárias, fundamentadas na linguística textual e na teoria dos gêneros, como podemos observar no exemplo 2 abaixo:

#### EXEMPLO 2

1) A partir das leituras feitas nas aulas da disciplina Prática de Ensino II, o que você entende por Análise Linguística?

A4: “Análise linguística é o estudo da língua a partir do uso, levando em consideração o contexto, os interlocutores”.

A5: “A análise linguística é um procedimento metodológico de ensino de língua materna que têm como foco o texto dos alunos e o trabalho com gêneros. Ao invés de focar apenas no estudo tradicional da gramática, as aulas de AL partem das dificuldades apresentadas no texto dos alunos tendo na GT uma ferramenta para melhorar a construção textual dos alunos”.

A6: “Análise linguística é uma teoria voltada para o estudo da língua tendo como ponto de partida o gênero textual. Explorando, assim, questões meta e epilinguísticas”.

Essas respostas apontam para uma concepção de AL como estudo/ensino da língua em uso observada em textos e gêneros, a qual considera o texto como unidade de interação e como ponto de partida para o ensino de AL. Essa afirmação se confirma nos excertos de A4 “Análise linguística é o estudo da língua a partir do uso, levando em consideração o contexto, os interlocutores” (ou seja, o texto visto na interação); e de A5 “A análise linguística é um procedimento metodológico de ensino de língua materna que têm como foco o texto dos alunos e o trabalho com gêneros”( ou seja, o ensino das unidades linguísticas no texto sob o enquadre de gênero).

Verificamos que esses conceitos defendidos pelas estagiárias estão em conformidade com o de Perfeito (2005) e Mendonça (2006), para quem a AL está vinculada à produção textual e aos gêneros textuais. Essas autoras consideram que a AL possibilita a formação de leitores/escritores de diferentes gêneros textuais.

Em relação à resposta de A6, identificamos seu embasamento em Franchi (1977) e Geraldi (1984 e 1997), ao serem citadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas: “Análise linguística é uma teoria voltada para o estudo da língua tendo como ponto de partida o gênero textual. Explorando, assim, questões meta e epilinguísticas”. A6, ao citar “questões meta e epilinguísticas”, demonstra seguir os autores acima que foram os mentores dessa classificação de atividades (como visto no capítulo II, página 15). No entanto, ao associar essas atividades ao estudo da língua partindo do gênero, A6 demonstra influência de Mendonça (2006) que foi uma das leituras básicas no estágio supervisionado.

Em relação a essas atividades as estagiárias têm concepções que variam, como podemos observar no exemplo 3 abaixo:

### EXEMPLO 3

5) O que você entende por atividades metalinguísticas e epilinguísticas?

A1: “As atividades metalinguísticas buscam identificar as estruturas linguísticas dentro do texto e as atividades epilinguísticas objetivam analisar a função dessas estruturas dentro do contexto de uso”.

A2: “Atividades metalinguísticas são atividades que trabalham puramente a descrição e as classificações dos termos, descontextualizadas do uso. Já as atividades epilinguísticas são atividades de reflexão voltadas para a língua em uso”.

A4: “As atividades metalinguísticas são estruturais, baseadas em regras gramaticais. As atividades epilinguísticas exigem do aluno o entendimento, a compreensão sobre os fenômenos linguísticos”.

PF: “A atividade epilinguística é uma atividade essencialmente sobre o uso da linguagem, vai fazer com que o aluno reflita sobre aquele uso. A parte metalinguística tem a ver com classificação e com conceitos, a parte epilinguística tem a ver com a reflexão sobre o uso”.

Quanto às respostas dadas no questionário pelas estagiárias, observamos que não ficou claro para A1 e A4 o conceito de atividades metalinguísticas e epilinguísticas. A1 demonstra não ter compreendido o que são atividades metalinguísticas, pois as associou, apenas, à identificação de estruturas linguísticas no texto (“As atividades metalinguísticas buscam identificar as estruturas linguísticas dentro do texto...”), nem atividades epilinguísticas, visto que as definiu como a análise da função das estruturas linguísticas identificadas no texto (“...as atividades epilinguísticas objetivam analisar a função dessas estruturas dentro do contexto de uso”). Assim, para A1 essas atividades são complementares no sentido de que uma identifica as estruturas linguísticas (metalinguística) e outra classifica a função dessas estruturas (epilinguística).

Esse entendimento de A1 demonstra que a estagiária segue uma direção inversa ao que propõem Franchi (1977) e Geraldi (1984,1997) sobre essas atividades: atividades

metalinguísticas estão associadas às definições, classificações dos fenômenos linguísticos, ou seja, a um estudo sistematizado da língua (proposta dos autores) e atividades epilinguísticas dizem respeito à reflexão sobre os usos linguísticos para posterior classificação (conforme esses autores).

Comprovando o não-entendimento de A1, apresentamos trechos de aulas gravadas, por ocasião das discussões entre PF e as estagiárias :

#### EXEMPLO 4

A1: “Epi é refletir e meta é identificar”. (Aula em 19/03/2012)

A1: “Eu ainda não sei distinguir muito bem essa coisa de metalinguística e epilinguística, nem sei fazer questões desse tipo”. (Aula em 28/03/2012)

A1: “No caso essas atividades de AL é que vai entrar esse negócio de metalinguística e epilinguística?”. (Aula em 28/03/2012)

Nessas três ocasiões, A1 demonstra nem entender os conceitos, nem saber como utilizá-los na elaboração de atividades didáticas. Essas aulas (19 e 28 de março) foram dedicadas ao estudo de AL, tendo havido previamente leituras teóricas sobre o assunto, e mesmo após esses estudos A1 continua sem assimilar esses conceitos.

Em relação a A4, verificamos também que a estagiária se distancia desses conceitos, quando associa atividades metalinguísticas a estruturas baseadas em regras gramaticais e restringe as atividades epilinguísticas ao entendimento das unidades linguísticas, sem necessariamente levar em consideração seu uso efetivo.

Podemos perceber que as definições dadas por PF e A2 se aproximam do conceito original dessas atividades, pois associam atividades metalinguísticas a estudos classificatórios e sistematizados e atividades epilinguísticas, a estudos de reflexão sobre o uso da língua. No entanto, A2 confunde o conceito de atividade metalinguística, pois a relaciona à classificação das formas linguísticas de modo descontextualizado. Lendo os autores, percebemos que eles propõem a classificação como etapa posterior à reflexão sobre os usos dessas formas.

Em relação à resposta de PF acerca do conceito de AL, podemos observar que suas explicações apontam para uma definição de AL como um recurso teórico-metodológico para o ensino de unidades linguísticas baseada nas noções de gênero, e de enunciação, como podemos verificar no exemplo 5 abaixo:

#### EXEMPLO 5

PF: “A análise linguística é uma outra compreensão teórico-metodológica da sistematização do ensino da língua padrão, seja ela falada, seja ela escrita, é um outro viés teórico-metodológico, nós vamos ver no texto de Márcia Mendonça, há algo naquele texto que considero precioso (...).Durante muito tempo vamos ter professores oscilando ora fazendo trabalho com análise linguística, ora fazendo trabalho com ensino de gramática propriamente dita”.(...)

PF: “Vamos articular AL com o ensino de gêneros, nesse sentido o professor precisa saber escrever o gênero”.

PF: “Teoria da enunciação vai dar apoio à Análise Linguística. Se vou trabalhar com Análise Linguística, eu preciso, necessariamente, conhecer a teoria da enunciação, vou usar os elementos linguísticos para marcar minha posição como enunciador, do mesmo jeito os estudos da semântica”.

Ao observarmos a definição de PF sobre AL (“A análise linguística é uma outra compreensão teórico-metodológica da sistematização do ensino da língua padrão(...)), podemos afirmar que PF, baseado em Mendonça(2006), distingue AL de gramática tradicional: “A análise linguística é uma outra compreensão teórico-metodológica da sistematização do ensino da língua padrão, seja ela falada, seja ela escrita, é um outro viés teórico-metodológico” e “Durante muito tempo vamos ter professores oscilando ora fazendo trabalho com análise linguística, ora fazendo trabalho com ensino de gramática propriamente dita”.

PF ao dizer que AL é uma outra compreensão teórico-metodológica do ensino de língua padrão, faz alusão ao ensino com base na gramática tradicional, que é frequente na escola brasileira. E, ao declarar que durante muito tempo vai haver professor oscilando (“ora fazendo trabalho com análise linguística, ora fazendo trabalho com ensino de gramática propriamente dita”), deixa explícita essa oposição entre AL e gramática.

Comparando a resposta de PF com as respostas das estagiárias, podemos inferir que a AL vai substituir o ensino de gramática. Essa posição de PF está refletida na concepção das estagiárias do primeiro bloco que propõem a AL como alternativa ao ensino de gramática.

A segunda definição de AL apresentada por PF (“Vamos articular AL com o ensino de gêneros, nesse sentido o professor precisa saber escrever o gênero”), reforça a ideia de que AL não vai se basear na gramática da tradição, mas vai se basear em teorias de gênero, explorando seu componente linguístico. Essa posição defendida por PF está refletida nas estagiárias do segundo bloco, pois como ouviram as orientações do professor-formador estão se apropriando do conhecimento apresentado por ele.

Analisando o terceiro conceito formulado por PF sobre AL (“Teoria da enunciação vai dar apoio à Análise Linguística. Se vou trabalhar com Análise Linguística, eu preciso, necessariamente, conhecer a teoria da enunciação, vou usar os elementos linguísticos para

marcar minha posição como enunciador, do mesmo jeito os estudos da semântica”), podemos depreender que para o professor-formador a AL é um recurso teórico-metodológico para o estudo da língua apoiado em teorias linguísticas, especificamente teorias de gênero, enunciativas e semânticas.

Assim, verificamos que a concepção de AL de PF está de acordo com Franchi (1977), Geraldi (1984, 1997) e Mendonça (2006), no que tange à concepção de AL como alternativa para o ensino que considera as atividades metalinguísticas e epilinguísticas como fundamentais para o ensino de AL e que tomam como suporte o gênero textual.

É importante fazermos uma observação no que concerne o conhecimento das estagiárias sobre AL: antes das leituras feitas para o estágio supervisionado, elas afirmaram não terem tido contato com nenhuma teoria sobre AL. Essa afirmação leva-nos a refletir sobre: por se tratar de um curso de formação de professor, como não ter sido dado acesso a esses alunos a leituras relacionadas a ensino de língua? Comparando as respostas dadas ao questionário com as gravações das aulas, constatamos que, nessas respostas, as estagiárias demonstram um conhecimento teórico do conceito de AL, no entanto, no decorrer das aulas, elas afirmam não terem lido anteriormente referências sobre esse assunto, ou seja, seus conhecimentos provêm dos momentos das discussões na aula dessa disciplina.

Quando PF propõe a discussão sobre AL, A1 diz que “AL vai ser trabalhada junto com leitura e produção de texto”; A3 afirma que “A gramática não é excluída do ensino de português, mas ela é vista como incompleta (..) A AL vem como uma outra opção metodológica do ensino de língua, você não vai só passar a descrever, mas você vai fazer uma análise sobre o português”; A5 complementa que “A AL parte dos usos, por isso essa perspectiva funcionalista, para depois apresentar os conceitos”, os demais silenciam. No conjunto de dados coletados, verificamos a participação efetiva de A1, A3 e A5 nas aulas sobre AL. O silêncio dos demais pode ser interpretado como falta de conhecimento desse assunto.

Mediante as respostas analisadas podemos depreender que há contradições entre as respostas das estagiárias no questionário e os comentários durante os planejamentos das aulas. Embora todas tenham respondido ao questionário demonstrando conhecimento do que é AL, no momento de discussão e preparação de aulas esse conhecimento não se confirma. O quadro 1 abaixo resume as concepções de AL identificadas no nosso estudo.

Quadro 1 : Concepções de AL das alunas-estagiárias e do professor-formador

<b>Concepções de AL das alunas-estagiárias</b>	<b>Concepção de AL do professor-formador</b>
Para A1, A2 e A3: um recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática.	Um recurso teórico-metodológico para o ensino de unidades linguísticas baseada nas noções de gênero e de enunciação.
Para A4, A5 e A6: estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.	

## 5.2 Transposição do conceito de AL nas aulas das estagiárias: solidarização

Estavam previstas 5 aulas de AL, no entanto o planejamento não foi executado, houve uma fuga ao planejado, haja vista que A4 encaminhou-se por uma perspectiva e A6 por outra.

Considerando que a estagiária A4 não fez AL, nos deteremos apenas nas aulas de A6<sup>2</sup>, que trabalha com AL e utiliza a solidarização de noções teórico-metodológicas oriundas da gramática tradicional e da teoria linguística para o ensino de língua portuguesa.

A estagiária A6 lança mão de perspectivas teóricas diferentes, mas associadas, de forma coerente, para ensinar um mesmo conteúdo: ora se apoia na gramática tradicional, ora se ancora na teoria linguística. Para a explicação de um assunto da gramática de língua portuguesa, A6 através de atividades epilinguísticas leva o aluno a refletir sobre esse assunto, orientada pelo conceito de AL como uma análise apoiada nos estudos gramaticais e linguísticos, como podem ver no exemplo 6 abaixo, extraído da aula oito, referente aos adjetivos.

### EXEMPLO 6

A6: “(...) Qual a função de boazinha aqui? Atribuir uma qualidade, caracterizar a mulher, boazinha vai qualificar o substantivo mulher”. (...) “Oitava questão: A autora do texto utiliza como recurso para a construção e progressão textual uma classe de palavras do português. Que denominação recebe essa classe na Nomenclatura Gramatical Brasileira? Qual a finalidade da autora ao fazer o uso frequente das palavras dessa classe gramatical? Qual a classe gramatical? Vocês conseguiram identificar? Vocês já viram as classes de palavras? Quais foram as classes de palavras que vocês já estudaram? O verbo é uma classe de palavras? Preposição é uma classe de palavras? (...) “Vamos lá pro título mulher boazinha, qual é o adjetivo?(Aula em 20/04/2012)

2 Informamos que as aulas de AL ministradas por A6 corresponderam a 90 minutos, equivalendo a duas horas-aula.

Alunos: “boazinha”(Aula em 20/04/2012)

A6: “Queridinha é o quê? Pequeninha é o quê?(Aula em 20/04/2012)

Aluna: Adjetivos.

A6: “A partir dos adjetivos ela qualifica, caracteriza a mulher do século passado e então se posiciona.” (Aula em 20/04/2012)

A6: “Questão 4: A autora faz uso de muitas palavras no diminutivo. Que efeito de sentido o uso recorrente dessas palavras atribui ao texto? Vamos lá, P.”

Aluna: “Inferioridade”(Aula em 20/04/2012)

A6: “Inferioridade de que? Que mais? R. percebeu alguma coisa mais? Não? M.? Certo, mas vocês conseguiram entender o uso do diminutivo dentro do texto? É exatamente isso que P. levantou atribuir o sentido de inferioridade, o sentido de submissão, na verdade ela tenta atribuir o sentido pejorativo a mulher boazinha”.(Aula em 20/04/2012)

Percebemos que o conceito de adjetivo apresentado por A6, ao enunciar “Qual a função de boazinha aqui? Atribuir uma qualidade, caracterizar a mulher, boazinha vai qualificar o substantivo mulher.”, é o que se encontra nas gramáticas tradicionais. Na gramática de Faraco & Moura, por exemplo, encontramos a seguinte definição: “Adjetivo é a palavra variável que expressa característica, qualidade, propriedade, defeito, aparência ou estado dos seres. O adjetivo modifica sempre o substantivo” (FARACO & MOURA, 1999, p.203). Nesse trecho, A6 se limita a uma definição intrínseca ao adjetivo.

A6 lança mão do conceito de adjetivo oriundo da gramática tradicional, levando os alunos a entenderem o significado de “boazinha” (trecho do sentido pejorativo, mulher sem opinião, submissa). Com isso, ela mostra que está fazendo com que os alunos entendam as formas linguísticas do texto, como estão utilizadas no texto, sem perder de vista os conhecimentos dos adjetivos vindos da gramática tradicional.

A estratégia utilizada pela estagiária foi a de observar o uso dos adjetivos no texto e depois refletir sobre eles, ou seja, os alunos precisavam justificar suas escolhas sobre tal uso. Em outros termos, a estagiária utilizou a reflexão epilinguística, como podemos ver no excerto: “Oitava questão: A autora do texto utiliza como recurso para a construção e progressão textual uma classe de palavras do português. Que denominação recebe essa classe na Nomenclatura Gramatical Brasileira? Qual a finalidade da autora ao fazer o uso frequente das palavras dessa classe gramatical? Qual a classe gramatical? Vocês conseguiram identificar? Vocês já viram as classes de palavras? Quais foram as classes de palavras que vocês já estudaram? O verbo é uma classe de palavras? Preposição é uma classe de palavras?”

No encaminhamento acima, feito por A6, podemos perceber que a estagiária não dá a resposta aos alunos, no momento em que eles não conseguem identificar a classe de palavra. Ela leva-os a refletir para que consigam reconhecer a classe de palavra recorrente no texto (adjetivo) e identificar o seu papel na construção do sentido do texto (os adjetivos caracterizam a mulher “boazinha” e denunciam a posição contrária da autora do texto a esse

tipo de mulher), como podemos ver no comentário de A6: “Inferioridade de que? Que mais? R. percebeu alguma coisa mais? Não? M.? Certo, mas vocês conseguiram entender o uso do diminutivo dentro do texto? É exatamente isso que P. levantou atribuir o sentido de inferioridade, o sentido de submissão, na verdade ela tenta atribuir o sentido pejorativo a mulher boazinha”.

Observamos nos comentários de A6 (“Questão 4: A autora faz uso de muitas palavras no diminutivo. Que efeito de sentido o uso recorrente dessas palavras atribui ao texto? Vamos lá, P.”; Aluna: “Inferioridade” “Inferioridade de quê? Que mais? R. percebeu alguma coisa mais? Não? M.? Certo, mas vocês conseguiram entender o uso do diminutivo dentro do texto? É exatamente isso que P. levantou atribuir o sentido de inferioridade, o sentido de submissão, na verdade ela tenta atribuir o sentido pejorativo a mulher boazinha”), que ela amalgama teorias, ou seja, trabalha a classe dos adjetivos sob a ótica da gramática e das teorias linguísticas, de modo que uma teoria não anula a outra, não causa estranheza.

O quadro 2, a seguir, sintetiza o que observamos em relação à transposição do conceito de AL por parte das alunas-estagiárias.

Quadro 2: Modo como as alunas-estagiárias realizam a transposição do conceito de AL.

<b>Alunas - estagiárias</b>	<b>Transposição do conceito de AL</b>
A4	Não se verifica.
A6	Solidarização de noções teórico-metodológicas oriundas da gramática tradicional e da teoria linguística para o ensino de Língua Portuguesa.

### 5.3 Modelo de professor

Quanto ao modelo de professor adotado pelas estagiárias, identificamos dois: uma segue o modelo de professor reprodutor e outra tende a seguir o modelo de professor reflexivo, no entanto, não chega a ser considerada uma professora reflexiva.

O primeiro modelo de professor, reprodutor, foi identificado nos procedimentos didáticos de A4. Verificamos que a estagiária tem como objetivo principal de sua aula a mera transmissão dos conteúdos, está mais preocupada em cumprir o que foi planejado para a aula,

ou seja, fazer e corrigir os exercícios, do que demonstrar interesse pela aprendizagem dos alunos, como podemos verificar no exemplo 7 A e B abaixo:

#### EXEMPLO 7A

A4: “Gostaram do texto? O texto fala de que? O que da mulher?”;

Aluno: Fala da condição da mulher

“A4” exatamente, tem o exercício na página 36 e eu vou dar um tempinho para que vocês respondam. Cinco minutos para responder, tá bom?São questões muito fáceis”.

“Vamos lá número 1, a gente vai ter aqui quatro alternativas a respeito do texto, questão de marcar I 'O texto...' verdadeiro ou falso?”

Aluno: “falso.”

A4: II “Ao longo...” verdadeiro ou falso?Qual é a alternativa correta?Questão 2,... Qual é a alternativa certa aí?”

Aluno: “letra b”;

A4: “Todo mundo marcou letra b?”.

“Quando eu tenho palavras que tem 'trabalho de alguma coisa', eu vou ter uma locução adjetiva, certo? Locuções adjetivas são formadas por substantivo e preposições, certo? que vão dar características ao substantivo.”(Aula em 23/04/2012)

#### EXEMPLO 7B

“Então vão colocando aí, vocês vão refazendo, vocês vão reescrever o que vocês estão encontrando de errado.”

“Vocês vão terminar de corrigir em casa bem diretinho e eu quero esse negócio quarta-feira, viu?” (aula em 07/05/2012).

Nesse exemplo 7A, podemos verificar que os comentários feitos por A4 apontam para um modelo de professor reprodutor, visto que A4 dá aulas expositivas que não levam os alunos a construírem seus conhecimentos, uma vez que fornece conceitos prontos aos alunos, sem fazer com que eles próprios construam os caminhos para se chegar as definições.

Um dos aspectos que nos levam a relacionar A4 com o modelo de professor reprodutor é que A4 trabalha o texto e ensina aos alunos o conteúdo programado de forma superficial, como comumente é feito pelos professores reprodutores e pelos livros didáticos, (“Gostaram do texto? O texto fala de quê? O quê... da mulher?”), ou seja, a estagiária não discute o texto com os alunos, para que eles infiram, de forma aprofundada, o assunto abordado, o sentido de algumas palavras, bem como não dá a oportunidade para que os alunos se posicionem criticamente a respeito do texto, mostrando se concordam ou não com o posicionamento do autor, entre outros aspectos.

Para confirmar que A4 trabalha o texto de forma superficial e apressada, temos mais um excerto que nos serve de exemplo (“ exatamente, tem o exercício na página 36 e eu vou

dar um tempinho para que vocês respondam. Cinco minutos para responder, tá bom? São questões muito fáceis.”).O que observamos a partir desse exemplo é que o aluno discorre sobre o que o texto aborda e, imediatamente, A4 passa a solicitar as respostas das perguntas relativas à compreensão desse texto, demonstrando que o objetivo principal não é o aprendizado dos alunos, mas sim o cumprimento do planejamento da aula.

Com relação ao excerto (“Vamos lá número 1, a gente vai ter aqui quatro alternativas a respeito do texto, questão de marcar I “O texto...” verdadeiro ou falso? Aluno: falso. A4: II “Ao longo...” verdadeiro ou falso? Qual é a alternativa correta? Questão 2,... Qual é a alternativa certa aí?aluno: letra b;Todo mundo marcou letra b?”), podemos, mais uma vez, verificar que A4 é, sem dúvidas, se pauta pelo modelo de professor reprodutor, haja vista que demonstra nesses excertos está preocupada em expor o conteúdo aos alunos.Dito de outra forma,A4 não se preocupa em saber se os alunos estão realmente aprendendo ou não,o importante é que haja tempo para o exercício ser corrigido.

Nesse caso, na correção do exercício, A4 aceita as respostas dos alunos, sem questioná-los, sem levá-los a refletir o porquê das assertivas serem falsas, a estagiária não questiona os alunos por quais razões as outras alternativas não seriam corretas.Sendo assim, podemos afirmar que A4 segue a linha de raciocínio do professor reprodutor, no sentido de que desempenha a função de transmitir, repassar o conteúdo, diferentemente do professor reflexivo que indaga,investiga.

Outro aspecto que nos permite afirmar que A4 segue o modelo de professor reprodutor pode ser visto no seguinte comentário: “Quando eu tenho palavras que tem 'trabalho de alguma' coisa, eu vou ter uma locução adjetiva, certo? Locuções adjetivas são formadas por substantivo e preposições, certo? que vão dar características ao substantivo.”A partir desse excerto, observamos que A4 aborda locuções adjetivas sem nenhuma reflexão linguística, lança mão de um conceito pronto, oriundo da gramática tradicional, para chegar à definição das locuções adjetivas. A4 não dá oportunidade para os alunos construírem/formularem o conceito a respeito das locuções adjetivas.

Desse modo, A4 fornece conceitos prontos aos alunos para serem imitados e mostra-lhes qual caminho eles devem percorrer para resolverem o que não sabem, em vez de levá-los a descobrir como chegar a esse caminho. Sendo assim, não considera a participação dos alunos na construção do conhecimento, e conseqüentemente, é tida como o centro do ensino/aprendizagem.

Com relação ao exemplo 7B, comentários feitos na aula da reescrita coletiva, A4 tomou uma medida adotada pelo modelo de professor reprodutor, pois, ao se deparar com um

fato conflituoso, e por que não dizer inusitado (o fato dos alunos não participarem muito da reescrita), não soube como solucionar o problema, fazendo com que os alunos fizessem a reescrita individualmente. Isto é, na sala de aula, cada um fazia sua reescrita e, ao terminar, lia para a turma. Tendo em vista a não conclusão de todos, a estagiária sugeriu que os alunos terminassem a reescrita em suas casas. Esse procedimento se associa a uma característica do professor reproduzidor, qual seja: não considerar que situações inesperadas irão ocorrer ao longo da aula e, conseqüentemente, não prever uma alternativa para reecaminhar a aula, de modo que a reescrita coletiva tivesse ocorrido. “Então vão colocando aí, vocês vão refazendo, vocês vão reescrever o que vocês estão encontrando de errado” e “Vocês vão terminar de corrigir em casa bem diretinho e eu quero esse negocio quarta-feira, viu?”.

Assim, a reescrita coletiva que seria a reformulação do texto com a contribuição de toda a turma juntamente com A4, a qual conduziria a turma para a forma mais adequada a uma escrita padrão, não ocorre.

Com relação ao modelo de professor reflexivo, identificamos nos comentários de A6 que ela tende a ser reflexiva, uma vez que em alguns momentos leva os alunos a construir seus conhecimentos, orientando-os na execução das atividades e questionando-os, indagando-os. Além do mais, não toma o livro didático como exclusividade para o processo de ensino/aprendizagem: observamos que, em uma aula, A6 utilizou outro recurso (pequenos textos oriundos de jornal, revista e internet) para que os alunos aprendessem o conteúdo, no entanto A6 não chega a ser um professor reflexivo, pois não percebemos uma reflexão da sua prática (estagio, ser avaliada, das aulas serem reduzidas), como podemos ver no exemplo 8 A e B abaixo.

#### EXEMPLO 8 A

A6: “Vocês já ouviram falar em feto anencefálico? Já viram alguma nota em jornal, algum artigo em revista? O que é um feto anencefálico?”

Aluna: Nasce sem a caixa craniana

A6: “Que mais? O que vocês já ouviram falar? Vocês são a favor ou contra o aborto do feto anencefálico? Vocês acham que a mulher deve fazer o aborto ou não? Tem o direito de ter o filho?”

A6: “Vamos lá gente eu distribuí entre vocês alguns papezinhos e aí tem contra ou a favor o aborto de feto anencefálico, alguns são a favor, outros são contra. Dentre os argumentos que vocês receberam quais são contra e quais são a favor?”

Aluna: “O nascimento do feto anencefálico pode ser prejudicial a saúde da mãe”.

A6: “Contra ou a favor?”

Aluna: “Contra”.

A6: “Por que contra?”. (Aula em 18/04/2012)

#### EXEMPLO 8 B

A6: “Conseguiram identificar os procedimentos? Quais seriam os argumentos?”.

Aluno: “Argumento de autoridade”

A6: “Argumento de autoridade em que parágrafo?”.

Aluno: “Segundo parágrafo”

A6: “(...) Qual a função de boazinha aqui? Atribuir uma qualidade, caracterizar a mulher, boazinha vai qualificar o substantivo mulher”. (...) “Oitava questão: A autora do texto utiliza como recurso para a construção e progressão textual uma classe de palavras do português. Que denominação recebe essa classe na Nomenclatura Gramatical Brasileira? Qual a finalidade da autora ao fazer o uso frequente das palavras dessa classe gramatical? Qual a classe gramatical? Vocês conseguiram identificar? Vocês já viram as classes de palavras? Quais foram as classes de palavras que vocês já estudaram? O verbo é uma classe de palavras? Preposição é uma classe de palavras?(...) “Vamos lá pro título mulher boazinha, qual é o adjetivo?”

Alunos: “boazinha” (Aula em 20/04/2012).

Observando as perguntas de A6, no exemplo 8A, encaminhando a discussão do tema do texto (“Vocês já ouviram falar em feto anencefálico? Já viram alguma nota em jornal, algum artigo em revista? O que é um feto anencefálico?”; “Que mais? O que vocês já ouviram falar? Vocês são a favor ou contra o aborto do feto anencefálico? Vocês acham que a mulher deve fazer o aborto ou não? Tem o direito de ter o filho?”), percebemos que a estagiária, questiona os saberes prévios dos alunos, orientando-os para que eles possam construir/ampliar seus conhecimentos acerca do assunto estudado: tipos de argumentos. Nesse sentido, consideramos que A6 tende a seguir o modelo de professor reflexivo, pois considera os conhecimentos de mundo e as opiniões que os alunos possuem, fazendo com que o aluno seja considerado o centro do processo de ensino/aprendizagem.

Para sedimentar os conhecimentos dos alunos sobre argumentação, A6 recorre a argumentos retirados de outras fontes diferentes do material didático em utilização (“Vamos lá gente eu distribuí entre vocês alguns papezinhos e aí tem contra ou a favor o aborto de feto anencefálico, alguns são a favor, outros são contra. Dentre os argumentos que vocês receberam quais são contra e quais são a favor?”). O intuito de A6 com esse procedimento era tornar o ensino/aprendizagem mais eficaz, tendo em vista que utilizou um tema muito discutido à época, e que era do conhecimento de todos.

Ao utilizar outro material didático que complementa as informações sobre argumentação, A6 demonstra seguir o modelo de professor reflexivo, o qual não toma o livro didático como único material a conduzir as aulas.

Percebemos também que, diferentemente de A4, A6 não aceita as respostas dos alunos, ela questiona-os para saber o porquê de eles terem dado tal resposta, assim como faz um professor reflexivo, como podemos observar nos comentários seguintes: “Aluna: “O nascimento do feto anencefálico pode ser prejudicial a saúde da mãe”; A6: “Contra ou a

favor?";Aluna: "Contra";A6: "Por que contra?".Desse modo, a estagiária faz com os alunos passem a refletir sobre suas respostas. Da mesma forma ocorre no exemplo 8 B, A6 não aceita as respostas prontas dos alunos, a todo momento ela está questionando para que eles mostrem a linha de raciocínio que seguiram :

A6:"Conseguiram identificar os procedimentos? Quais seriam os argumentos?"

Aluno: "Argumento de autoridade"

A6: "Argumento de autoridade em que parágrafo?"

Aluno: "Segundo parágrafo".

Nesse exemplo, observamos que A6 leva o aluno a elaborar sua resposta, demonstrando ter domínio do conteúdo. Essa é uma atitude tomada por um professor reflexivo, que não se satisfaz com respostas mecânicas dadas por alunos em sala de aula (respostas do tipo "chute"), diferentemente do professor reprodutor, que, em geral, apenas aceita a resposta do aluno sem indagá-lo.

Retomando as perguntas do exemplo 8B (" Qual a função de boazinha aqui? Atribuir uma qualidade, caracterizar a mulher, boazinha vai qualificar o substantivo mulher".(...)"Oitava questão: A autora do texto utiliza como recurso para a construção e progressão textual uma classe de palavras do português. Que denominação recebe essa classe na Nomenclatura Gramatical Brasileira? Qual a finalidade da autora ao fazer o uso frequente das palavras dessa classe gramatical? Qual a classe gramatical? Vocês conseguiram identificar? Vocês já viram as classes de palavras? Quais foram as classes de palavras que vocês já estudaram? O verbo é uma classe de palavras? Preposição é uma classe de palavras? (...) "Vamos lá pro título mulher boazinha, qual é o adjetivo?"), verificamos que A6 não dá respostas prontas aos alunos, ao contrário, orienta-os a responderem a partir de seus conhecimentos prévios acerca do assunto, para demonstrarem o papel do adjetivo no texto.Assim,A6, demonstrando ser o aluno o centro do processo de ensino/aprendizagem, colabora para ele construir seu conhecimento sobre o funcionamento do adjetivo em textos e não, apenas, isoladamente.

O quadro 3, a seguir, sintetiza os modelos de professor identificados nas aulas das alunas-estagiárias.

Quadro3: Modelos de professor subjacentes às práticas das alunas-estagiárias.

<b>Alunas-estagiárias</b>	<b>Modelos de professor identificados</b>
A4	Professor reprodutor.
A6	Tendência ao professor reflexivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu observar e analisar as concepções de AL de PF e das alunas-estagiárias, a transposição do conceito de AL por parte das estagiárias e o modelo de professor que subjaz às suas práticas.

Considerando os resultados obtidos acerca do conceito de AL dos sujeitos da pesquisa, verificamos que, embora reconheçamos a complexidade desse assunto, as alunas-estagiárias não demonstram segurança em relação ao conhecimento e prática da AL. Percebemos que um dos fatores que interferem nesse quadro é o não estudo de AL em nenhum componente do curso, conseqüentemente, as leituras feitas durante o componente curricular Prática de Ensino de língua portuguesa e literatura brasileira II não passaram por um processo de amadurecimento, tendo em vista o pouco tempo destinado a esse assunto. De fato, o conhecimento demonstrado pelas alunas-estagiárias é mais teórico do que prático, refletindo a influência do professor-formador e das leituras feitas.

Em relação a PF, observamos que sua concepção de AL está mais próxima do conceito proposto por Geraldí (1997), uma vez que a define como um recurso teórico-metodológico para o ensino de unidades linguísticas baseado nas noções de gênero e de enunciação. Podemos afirmar que isso se deve ao fato de que esse professor-formador tem mais embasamento teórico e amadurecimento em relação ao assunto.

Quanto à transposição do conceito de AL, observamos que, pelo fato de as alunas-estagiárias não terem conhecimento aprofundado desse conceito, sua transposição, conseqüentemente, ocorreu com oscilação: ora as aulas se limitavam ao ensino da gramática tradicional, ora traziam reflexões epilinguísticas e metalinguísticas. Podemos associar esse fato à formação que as alunas-estagiárias têm recebido no curso de graduação: não há, de modo geral, discussão nem reflexão sobre a importância da AL na sala de aula.

No que diz respeito aos modelos de professor, identificamos dois caminhos distintos: um voltado para o professor reprodutor, conseqüentemente, enfatizando a gramática normativa e afastando-se da AL; e outro para o professor reflexivo, que procurou desenvolver um ensino fundamentado na teoria lida. Não podemos afirmar que essas alunas-estagiárias adotam, de fato, esses modelos de professor, pois a situação de ensino em que se encontravam era artificial: estavam sendo avaliadas para obtenção de notas e ministraram poucas aulas.

A partir dessas constatações, sugerimos que o estudo de AL associado ao seu ensino se torne mais concreto no curso de Letras, tendo em vista sua importância para a formação de

professores de língua. Enfatizando-se esse estudo na graduação, provavelmente, teremos nas escolas um estudo reflexivo sobre a língua.

Além disso, se fazem necessárias mudanças na formação inicial do professor, especificamente no que se refere à prática de ensino: os alunos precisam ter experiências várias com essa prática, desde o início do curso e um único componente curricular por ela responsável não é suficiente e não sana as dificuldades que os alunos demonstram ao longo do curso. Considerando que o novo projeto pedagógico do curso de Letras já prevê essas mudanças, acreditamos que essas lacunas serão preenchidas.

É importante destacar também, que é de extrema importância uma maior presença do professor-formador nas aulas ministradas pelos alunos do componente curricular, pois, como vimos na nossa análise, houve um descompasso muito grande entre o planejamento e a execução das aulas de uma das estagiárias, o que acarretou prejuízo para os alunos, haja vista que não aprenderam o conteúdo sob a perspectiva metodológica da AL.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-Filho, S. C. *Análise linguística ou gramática? Aspectos teórico-metodológicos propostos pelo material da rede privada de ensino para as aulas de Língua Portuguesa*. 2010. Relatório final de pesquisa apresentado à Universidade Federal de Goiás.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1979].
- BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. G. de M. *CONCEITOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA ASSOCIADOS A TEORIAS DE GÊNERO*. Campina Grande, 2012
- BEZERRA, M.A. Concepções de ensino e suas implicações para a formação do professor. In: THEOBALD, P. & MATTES, M. (orgs). *Ensino e cultura contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.279-297.
- BRASIL. Ministério da educação. *Diretrizes curriculares para o curso de Letras*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arqui>. Acessado em 28/10/2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.121-160.
- CAMPOS, S. de P. & FONTENELE, V. I. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p.183-206.
- CARETTA, Á. A. A canção popular: uma análise discursiva. In: GIL, B.D. CARDOSO, E. de A. & CONDÉ, V. G. (orgs.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 99-114.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.
- \_\_\_\_\_. Linguagem-atividades constitutivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n 22, p.9-40, 1992.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.
- \_\_\_\_\_. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.115-189.
- GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p. 105-136.

GRILLO, S.V. C; FERRAZ, F. S. M. A divulgação científica: uma abordagem dialógica do enunciado. In: CARETTA, E. A. C. DARUJ, B. & CONDÉ, V. G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p.135-152.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.5, n.2, p.117-139, jul-dez, 2008.

MARTINS, J. S. Em busca de novos rumos para a educação. In: \_\_\_\_\_ *O trabalho com projeto de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino ao ensino médio*. Campinas: Papirus, 2001, p.19-29.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

MOZDZENSKI, L. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Ed. da UFPE, 2008.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. d. & RITTER, L. C. B. (orgs.). *Formação de professores*, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-33.

PIMENTA, S. G., & GHEDIN, E., (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.157-180.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. De Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, N. Í. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.949-973, 2010.

**ANEXOS**

## Anexo 1

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ESTÁGIO SUPERVISIONADO**  
**DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II**      **PERÍODO: 2012.1**

<b>AULA 1</b>	
<b>Objetivo geral:</b> <b>Apresentar o objetivo do curso e os aspectos gerais da redação do ENEM (Professor).</b> <b>Conhecer o objetivo do curso e os aspectos gerais do ENEM (Aluno).</b>	
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação dos professores e do curso               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrega dos módulos (Ver caderneta do professor)</li> <li>✓ Explicação como o módulo está organizado</li> <li>✓ Exposição do objetivo do estágio</li> </ul> </li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação dos alunos</li> </ul>
<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A redação no ENEM               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e discussão do texto “O que os participantes devem saber sobre a Redação”</li> </ul> </li> </ul>

<b>AULA 2</b>	
<b>Objetivo geral:</b> <b>Analisar a proposta de redação, destacando os papéis sociais envolvidos na situação de produção a partir da apresentação da proposta de redação do ENEM (2011) e de um exemplar de uma dissertação elaborada na situação de produção em questão.</b> <b>Identificar os “elementos” da situação de produção da proposta de redação do ENEM (2011) e compreender como estes interferirão na escrita da redação.</b>	
<b>25 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura e análise da proposta de redação do ENEM (2011)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exposição dos papéis sociais envolvidos na situação de produção da proposta de redação do ENEM</li> </ul> </li> <li>▪ Atividade 1               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e explicação da atividade;</li> <li>✓ Correção dialogada da atividade 1</li> </ul> </li> </ul>
<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Estrutura composicional do texto dissertativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura oral das dissertações 1 e 2 feitas a partir da proposta de redação do ENEM (2011)</li> <li>✓ Observação das características estruturais do gênero</li> </ul> </li> </ul>

<b>AULA 3</b>	
<b>Objetivo geral:</b> <b>Produzir a primeira escritura do texto dissertativo-argumentativo, observando a competência de escrita e as habilidades argumentativas dos alunos.</b> <b>Testar a sua competência de escrita e habilidade argumentativa.</b>	

<b>45 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Primeira produção diagnóstica sobre a temática “A banalização da mulher na sociedade atual”.</li> </ul>
---------------	--

#### AULA 4

**Objetivo geral:**

**Apresentar os critérios de correção do ENEM e realizar uma correção compartilhada com os alunos.**

**Conhecer os critérios de correção do ENEM e aplicá-los em uma “situação real” de produção.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo dos critérios de correção do ENEM</li> <li>▪ Leitura e discussão dos critérios</li> </ul>
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 2</li> <li>✓ Leitura e explicação da atividade (Troca de redações)</li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação das correções que foram feitas pelos alunos de acordo com os critérios de correção do ENEM</li> </ul>

#### AULA 5

**Objetivo geral:**

**Analisar a dissertação através de uma temática preestabelecida e depreender argumentos a favor da mulher.**

**Perceber a estrutura composicional do gênero dissertativo-argumentativo-**

<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da temática</li> <li>✓ Leitura e discussão de textos com a mesma temática</li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dos elementos composicionais do gênero</li> <li>✓ Leitura e análise de uma dissertação</li> </ul>
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 3</li> <li>✓ Leitura e explicação</li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correção dialogada da atividade 3</li> </ul>

## AULA 6

**Objetivo geral:**

Evidenciar o funcionamento procedimentos argumentativos, a partir da análise de como funcionam e para que servem alguns dos principais mecanismos de argumentação presentes em textos dissertativos sobre a temática “Violência contra a mulher”.

**Compreender a importância da argumentação e a escolha de mecanismos de argumentação como estratégia de convencimento em textos dissertativos.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinâmica de reflexão e argumentação</li> <li>▪ Estudo do texto dissertativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação de alguns procedimentos argumentativos</li> </ul> </li> </ul>
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 4               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e explicação da atividade</li> </ul> </li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correção dialogada da atividade 4</li> </ul>

## AULA 7

**Objetivo geral:**

Discutir o uso e a funcionalidade dos adjetivos dentro da dissertação.

**Perceber e compreender a funcionalidade dos adjetivos na dissertação.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar o contexto em que os adjetivos aparecem dentro do texto               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analisar a função dos adjetivos</li> </ul> </li> </ul>
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 5               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e explicação da atividade</li> </ul> </li> </ul>
<b>10 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correção dialogada da atividade 5</li> </ul>

## AULA 8

**Objetivo geral:**

Apresentar e analisar as locuções adjetivas evidenciando a sua importância dentro do texto dissertativo-argumentativo.

**Observar e analisar as locuções adjetivas e a sua importância dentro do texto dissertativo-argumentativo.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar a ocorrência e a função das locuções adjetivas em um texto dissertativo argumentativo</li> </ul>
<b>25 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 6</li> <li>▪ Correção da atividade 6</li> </ul>

## AULA 9

**Objetivo geral:**

Apresentar e analisar as orações adjetivas restritivas evidenciando a sua importância dentro do texto dissertativo-argumentativo.

**Observar e compreender a funcionalidade das orações adjetivas restritivas dentro do texto**

**dissertativo-argumentativo.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar a estrutura composicional das orações adjetivas restritivas e sua funcionalidade dentro do texto</li> </ul>
<b>25 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 7</li> <li>▪ Correção da atividade 7</li> </ul>

**AULA 10****Objetivo geral:**

**Apresentar e analisar as orações adjetivas explicativas evidenciando a sua importância dentro do texto dissertativo-argumentativo.**

**Observar e compreender a funcionalidade das orações adjetivas explicativas dentro do texto dissertativo-argumentativo.**

<b>20 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar a estrutura composicional das orações adjetivas explicativas e sua funcionalidade dentro do texto</li> </ul>
<b>25 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 8</li> <li>▪ Correção da atividade 8</li> </ul>

**AULA 11****Objetivo geral:**

**Realizar a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo realizado na terceira aula, analisando o crescimento e as habilidades adquiridas no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional.**

**Produzir a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo pondo em prática os conhecimentos adquiridos com as aulas anteriores no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional.**

<b>45 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar uma dissertação escrita pela turma</li> <li>▪ Analisar a redação, observando os aspectos argumentativos, estruturais e temáticos</li> <li>▪ Refletir sobre a utilização e a função dos processos de adjetivação para a dissertação analisada</li> </ul>
---------------	---

**AULA 12****Objetivo geral:**

**Conduzir a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo produzido na terceira aula, analisando o crescimento e as habilidades adquiridas no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional.**

**Levar o aluno a refletir sobre a escrita através da reescrita coletiva do texto, produzido na terceira aula, aplicando o que foi aprendido nas aulas anteriores: processos de argumentação; processos de adjetivação e a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo.**

45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar uma dissertação escrita pela turma</li> <li>▪ Analisar a redação observando os aspectos argumentativos, estruturais e temáticos</li> <li>▪ Refletir sobre a utilização e a função dos processos de adjetivação na dissertação analisada</li> </ul>
--------	--

### AULA 13

**Objetivo geral:**

**Direcionar a reescrita individual do texto dissertativo-argumentativo, exercitando a habilidade no que se refere à construção da argumentação e dos processos de adjetivação.**

**Produzir a reescrita individual do texto dissertativo-argumentativo, exercitando a habilidade no que se refere à construção da argumentação e dos processos de adjetivação.**

45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reescrita individual da primeira produção diagnóstica.</li> </ul>
--------	--

### AULA 14

**Objetivo geral:**

**Revisar os processos de adjetivação e tirar as dúvidas que porventura tenham permanecido.**

**Exercitar os processos de adjetivação.**

45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 9</li> <li>▪ Correção de atividade 9</li> </ul>
--------	--

### AULA 15

**Objetivo geral:**

**Avaliar os alunos por meio de exercícios equivalentes as questões objetivas do ENEM sobre análise linguística.**

**Responder o exercício de avaliação.**

45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade 10</li> <li>▪ Correção de atividade 10</li> </ul>
--------	--

### AULA 16

**Objetivo geral:**

**Produzir a redação final, a partir de uma proposta de redação equivalente a do Enem (2011).**

**Fazer o aluno colocar em prática os conteúdos estudados em sala através da produção de**

**uma redação segundo os “moldes” do ENEM.**

**45 min**

- Produção final sobre a temática “Mulher: objeto de desejo ou objeto de domínio?”.

**Anexo 2**

## **APRESENTAÇÃO**

Este módulo resulta das atividades desenvolvidas pelos estagiários da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, da UFCG, campus de Campina Grande. Nessa disciplina em que são desenvolvidos dois conteúdos – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – os alunos têm, entre outras atividades, a de organizar uma proposta de ensino para o nível médio que contemple os componentes citados. Esta atividade incluiu neste semestre, 2011.2, a elaboração da proposta e do material didático a ser nela utilizado.

O presente módulo, portanto, foi elaborado para subsidiar as aulas relacionadas ao componente Língua Portuguesa. Nele, o modelo que se procurou seguir foi o de ensino de um gênero – a dissertação escolar – a partir de uma temática ampla – Mulher: o forte que é feito fraco – , tendo em vista estudar um aspecto lingüístico importante para a apresentação do tema e do gênero: processos de adjetivação.

Quanto à inspiração geral para apresentação do conteúdo, o módulo baseia-se na noção de ensino de gêneros associada à noção de ensino de análise linguística. Para isso, adota o raciocínio indutivo como princípio norteador para a resolução tanto das questões. Quanto à formulação de atividades, o material baseia-se livremente no modelo ENEM e em vestibulares locais por entender que esses dois exames exercem forte influência sobre ensino médio em nossa cidade.

Este material está organizado em três capítulos: (1) Conhecendo a redação do ENEM; (2) Refletindo sobre a temática – Violência contra mulher; (3) Estrutura composicional da Dissertação Escolar. No primeiro, os alunos serão levados a conhecer a organização e os critérios de correção da redação do Exame Nacional de Ensino Médio e a produzirem um primeiro texto. No segundo, o eixo relacionado ao saber o que dizer é apresentado a partir da leitura de vários textos sobre a temática. No terceiro, o eixo relacionado a saber como dizer – estratégias argumentativas e processos de adjetivação – é apresentado a partir de várias atividades.

Assim organizado, este material está profundamente vinculado à proposta de ensino elaborada pelos estagiários e às aulas por eles ministradas, de modo que não se pode compreendê-lo bem ou usá-lo adequadamente fora deste contexto.

Agradecemos a Profa. Patrícia XXX e aos seus alunos do 2º. e 3º. anos do Ensino Médio, turno manhã, do Colégio Estadual de Bodocongó, que acolheram a nossa experiência com este material.

Campina Grande, Abril de 2012

**Profa. Denise Lino**

Responsável pelo componente Língua Portuguesa

Disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira  
Unidade Acadêmica de Letras – UFCG

# MULHER: O FRÁGIL QUE É FORTE

## SUBTEMAS DO MÓDULO:

- MULHER COMO OBJETO
- VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

