

## CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA EM ESTÁGIO DOCENTE: TRANSIÇÃO DO DISCURSO PARA A AÇÃO

### CONCEPTIONS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL OF LANGUAGE TEACHERS STAGE ANALYSIS: TRANSITION SPEECH FOR ACTION

---

Denise Lino de Araújo<sup>1</sup>  
Isabelle Guedes da Silva Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** A Análise Linguística foi proposta por Galdi (1984) como uma prática teórico-metodológica cujo objeto de ensino é de natureza reflexiva, pois mobiliza práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na construção do conhecimento. Considerada como uma inovação científica no âmbito do ensino de língua e uma proposta ainda relativamente recente, torna-se relevante analisar como professores em formação inicial (estagiários) a compreendem a partir do contato com os saberes de referência científica mobilizados em aulas de estágio docente. Associado a isso, é também importante verificar de como o ensino de AL se apresenta nas práticas desses estagiários atuando no ensino médio, no qual o ensino de língua é muito prestigiado nos currículos. A partir desse cenário, investigamos através da metodologia de estudo de caso a concepção de AL de um estagiário de um curso de Letras de uma universidade pública quando de seu encontro na disciplina de “prática de ensino” com essa concepção, tendo em vista correlacionar seu discurso e sua ação sobre AL. O estudo de caso, como as demais técnicas de geração de dados em Linguística Aplicada, é um trabalho de natureza qualitativa e interpretativa.

**Palavras-chave:** *Análise Linguística; Transposição Didática; Formação Inicial; Ensino de Língua.*

**Abstract:** Analysis Linguistic was proposed by Galdi (1984) as a theoretical-methodological practice with the object of teaching is reflective nature, it mobilizes linguistic practices, epilinguísticas and metalinguistic knowledge construction. Considered as a scientific innovation in language teaching and a proposal still relatively new, it is worth analyzing as teachers in initial training (interns) to understand from the contact with the scientific reference of knowledge mobilized in teaching stage classes. Associated with this, it is also important to check how the AL teaching is presented in the practices of these trainees acting in high school, in which the language of instruction is very prestigious in the curricula. From this, we studied through the case study methodology to design AL a trainee of a writing course at a public university when their encounter in the discipline of "teaching practice" with this view, in order to correlate their discourse and action on AL. The case study, as other technical data generation in Applied Linguistics, is a work of qualitative and interpretative nature.

**Keywords:** *Linguistic analysis; Didactic Transposition; Initial Training; Language Teaching.*

## Introdução

A década de 80 do século XX foi marcada, no âmbito do ensino de língua(gem), por inúmeras propostas motivadas pela ênfase em uma perspectiva de estudos linguísticos que toma como objeto de estudo os usos da língua(gem). (LINO DE ARAÚJO *et al*, 2013) Das propostas

---

<sup>1</sup> Denise LINO DE ARAÚJO é Linguista Aplicada, com pós-doutorado em Educação pela FAE/UFMG; atua numa vertente "mestiça e indisciplinar" nas pesquisas sobre ensino de língua materna e formação de professores. É professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). [deniselinoaraujo@gmail.com](mailto:deniselinoaraujo@gmail.com)

<sup>2</sup> Isabelle Guedes da Silva SOUSA é mestranda bolsista no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e investiga documentos parametrizadores e ensino de língua materna. [isaguedessilva@gmail.com](mailto:isaguedessilva@gmail.com) Este artigo registra parte do estágio docente – nível pós-graduação – realizado pela segunda autora, sob orientação da primeira, no âmbito do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino (PÓS-LE) da UFCG.

apresentadas naquele período histórico destacamos, neste trabalho, a inovadora prática de Análise Linguística (AL) lançada por João Wanderley Geraldi, em 1984, que tem sido ampliada desde então por inúmeros colaboradores em diferentes níveis de trabalho: pesquisa ação, teses acadêmicas, relatos de experiência, etc. Na sua essência, a prática de AL é colocada como uma alternativa teórico-metodológica para o eixo de ensino de natureza reflexiva que mobiliza práticas epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas na construção do conhecimento.

Essa proposta é legitimada e difundida para o Brasil ao ser inserida nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), em 1998, um documento parametrizador oficial inicialmente voltado para o ensino fundamental. Embora trouxesse inovações bastante pertinentes para uma verdadeira mudança no ensino, nos âmbitos da leitura, da escrita, da oralidade e da AL, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, o PCNLP reforçou o distanciamento entre as propostas e a prática de ensino realizada no país, exigindo assim, uma necessária atualização dos profissionais da área (SOUSA; LINO DE ARAÚJO, no prelo).

Apesar de já ter sido transposta didaticamente para os documentos parametrizadores oficiais (BRASIL 2000, 2002 e 2006) tornando-se um saber a ser ensinado, temos um amplo nicho de investigação a ser explorado. Tal como preconiza Mendonça (2006, p. 201), por um certo tempo ainda se verificará a presença do ensino gramatical juntamente com tentativas de ensino de AL, numa confluência entre “velhas” e “novas” práticas.

Por isso, neste trabalho, que se integra a uma pesquisa de mestrado sobre a didatização desse conceito, objetivamos investigar a concepção de AL de um estagiário-professor, em fim de graduação, vinculado a um curso de Letras de uma universidade pública, na qual há uma forte tradição de pesquisa e de ensino de AL, nas disciplinas de estágio, ao mesmo tempo em que há uma forte tradição de ensino de gramática nas disciplinas de descrição linguística do Português. Além disso, objetivamos também correlacionar essa concepção à prática desenvolvida por esse professor iniciante, a fim de entender se discurso e ação didática se influenciam mutuamente.

Para geração e análise de dados deste artigo, orientamo-nos pela abordagem qualitativa de pesquisa, na qual focalizam-se significações, subjetividades e dados passíveis de interpretação. Também assumimos uma imersão na perspectiva mestiça e indisciplinar da Linguística Aplicada

(Cf. MOITA LOPES, 2006), na qual buscamos elucidar aspectos relevantes da participação dos sujeitos envolvidos em contexto de ensino. Para tanto, a pesquisa exigiu a observação direta e comprometida das pesquisadoras ao coletar, selecionar e interpretar dos dados de um estudo de caso. Dessa forma, realizamos, na condição de professora (autora 1) e de observadora participante (autora 2) uma observação sistemática das etapas de planejamento, execução e avaliação de uma disciplina destinada à integralização de carga horária relativa a estágio docente de graduando em Letras. Essa disciplina teve uma carga horária de 150 horas-aulas, divididas entre duas professoras, 75 horas para cada, de modo que P1, responsabilizava-se pela fundamentação, orientação e supervisão do estágio relativo à Língua Portuguesa no ensino médio. E P2, com igual carga horária, responsabilizava-se pela fundamentação, orientação e supervisão do estágio relativo à Literatura Brasileira no ensino médio. O estágio realizava-se conjuntamente, sendo o planejamento orientado para integrar atividades de língua e de literatura. Não raro, as professoras compartilhavam aulas conjuntamente e na fase de avaliação as reuniões com os estagiários, dez ao todo, dentre os quais o sujeito acompanhado estava incluído. Na instituição em que esse componente curricular é ministrado tem sido comum a presença de alunos da pós-graduação como tutores, pesquisadores ou observadores, de modo que da autora 2, como observadora participante, parece não ter causado estranhamento junto aos discentes. Há de se destacar também que a mesma havia sido até recentemente colega de curso de vários deles, de modo que sua presença entre eles parecia naturalizada.

Assim, o ecossistema interativo do qual retiramos o estudo de caso foi construído durante um período letivo, numa instituição pública de ensino, num curso de licenciatura em Letras, numa disciplina de prática de ensino, ministrada no fim de curso, de um projeto pedagógico que chegava ao seu penúltimo período de execução, numa turma composta por dez alunos-estagiários, dos quais dois já exerciam a docência, entre eles o que focalizamos, duas professoras regentes, a pesquisadora observadora e uma outra estagiária docente. As aulas onde todos se encontravam tinham 4 horas de duração, separadas em dois blocos por um intervalo de meia hora, e aconteciam pela manhã três vezes por semana, de maio a setembro (100 dias letivos) numa sala de aula da própria instituição de ensino, composta por 20 cadeiras, um quadro branco, aparelho de ar condicionado, rede wifi, data show e netbook levado por P1 e P2 para as aulas. Vários textos impressos (originais das professoras e xerocados pelos alunos) e muitos outros digitais, compartilhados por todos esses sujeitos em grupo construído por eles numa rede social,

constituiu-se no material didático usado por todos. O aluno-estagiário que focalizamos era também professor-iniciante temporário na rede pública de ensino, há mais ou menos um ano, numa escola de ensino fundamental e médio, situada num bairro habitado por trabalhadores de baixa renda, distante do centro da cidade. Nessa mesma escola, esse estagiário havia cursado o ensino fundamental e médio e era conhecido por quase todos os professores da casa como “ex-aluno de sucesso”, pois tinha conseguido entrar num curso superior e mais especificamente numa licenciatura e havia voltado como “professor para a escola”. Esse aluno-estagiário-professor iniciante, doravante denominado do S, se mostrava muito honrado por essa condição e se mostrava muito engajada nos projetos da escola e foi ele que convenceu os seus colegas a estagiar na escola onde lecionava.

O destaque para S, neste estudo, se dá pela sua dupla condição – aluno e professor – pelo seu empenho para que o estágio se desse na “sua escola”, dado que ele afirmara que desejaria levar a inovação para a escola, pela sua auto-confiança didática no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e por que, dentre os dez estagiários, foi o que ao longo do processo demonstrou transitar de um pólo de ensino de gramática enquanto concepção e ação metodológica para um pólo de ensino de AL enquanto concepção e ação metodológica, sem contudo, modificar a concepção original, caracterizando-se como um sujeito que faz confluír, por vezes, em sua ação essas duas perspectiva de ensino.

Este estudo, portanto, enquadra-se dentro do paradigma de pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 2001), que considera a realidade como construída pelos sujeitos e não como independente destes. A opção pelo estudo de caso deve-se a compreensão que temos entre as partes e o todo como indissociados. Assim como, Medeiros (2008) acreditamos que,

Não existe hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente. (REVEL, 1998, *apud* MEDEIROS, 2008)

Nesse sentido, estudando o local, o particular, o singular temos uma ideia de como se comporta do geral. A coleta e geração de dados deu-se particularmente nas aulas de preparação para o estágio, nas quais P1 discutia o conceito teórico-metodológico da AL com base, principalmente,

em Reinaldo e Bezerra (2013); as aulas em que esse conceito foi exemplificado através do gênero objeto do estágio – entrevista jornalística – e na unidade linguística a ser focalizada no ensino de AL desse gênero, a saber: transitividade verbal. Essa relação entre transitividade e entrevista foi forçadamente construída pela determinação da professora da escola onde S atuava e que o receberia na condição de estagiário<sup>3</sup> que indicou como temas de currículo os capítulos do livro didático nos quais eram tematizados esse gênero e esse aspecto da estrutura da língua. Já na primeira aula de exemplificação da AL no gênero focalizado e com esse aspecto, P1 afirmou para turma que se tratava de um aspecto “supragenérico” já que a transitividade verbal em português, segundo ela, parece não sofrer influências, nem influenciar o gênero, tal como se observa com os processos de adjetivação e os gêneros de natureza argumentativa. Essa não-relação entre gênero e aspecto linguístico deu margem a uma ampla discussão entre P1 e os estagiários, notadamente S, para quem, inicialmente, havia uma relação posta. Os demais não necessariamente pensavam assim. Para (des)confirmar a hipótese P1 e os estagiários observaram alguns verbos em entrevistas e outros gêneros aleatoriamente escolhidos e constaram não haver mudança de transitividade ou regência em função do gênero e sim em função do sentido. Para S, essa foi uma primeira quebra de paradigma, pois em sua concepção o livro didático apresentava uma “ordem correta”. P1 tentou uma negociação com a professora da escola para manutenção do capítulo sobre o gênero, como tema do estágio, associado ao estudo dos verbos *discendi* e *senciendi* mas isto não foi possível sob a alegação de que transitividade seria “matéria de prova”.

Ficou então estabelecido que o estágio se guiaria muito mais pelo conceito de gramática no texto, a fim de estudar a predição a partir de verbos identificados nas entrevistas estudadas – sobre a temática do relacionamento afetivo na adolescência e retiradas de um blog, conforme a escola de S – do que pelo de AL.

Assim, nosso foco de análise recaí sobre os materiais empíricos usados para esse estudo da AL no gênero entrevista na aula de preparação para estágio (AP), foram dois textos do gênero entrevista, um trazido pelos estagiários e outro proposto no livro didático adotado pela escola. Além dessas aulas, acompanhamos as aulas de execução (AE) durante o estágio, sob a

---

<sup>3</sup> S não quis que as suas próprias aulas servissem como estágio, optou por estagiar como os demais colegas. Assim, recebeu e sua sala, na condição de professor, colegas estagiários, e estagiou na turma de uma Professora, sua colega de escola, como estagiário.

responsabilidade de S, numa turma de 2º ano de ensino médio da escola referida, e também acompanhamos S nas aulas de avaliação do estágio (AV), nas quais todos os integrantes do ecossistema interativa participavam ativamente. Integra ainda o *corpus* todo o material didático (sequência didática, atividades, simulado) preparado por S para seu estágio de ensino de Língua Portuguesa. Para transcrições utilizamos fizemos uma transcrição simples das falas já que aspectos como alongamentos e pausas não serão objeto de análise.

Os dados obtidos foram triangulados tendo em vista a relação entre a compreensão de um conceito e de ação mediada, inspirada, pautada nesse conceito. Esse procedimento analítico nos permite avaliar o estagiário em três dimensões da transposição do conceito de AL que constituem, então, nossas categorias de análise: no discurso, no material e na ação.

Assim, organizamos o presente artigo em quatro partes. A primeira é esta introdução; a segunda situa o referencial teórico; a terceira expõe a análise e discussão dos resultados; e a última apresenta as considerações finais. Esta investigação contribui com estudos já existentes sobre AL e sobre formação inicial de professores de língua materna.

## **1 O processo de transposição didática e o conceito de Análise Linguística**

A transposição didática (TD) é definida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática” e foi proposta inicialmente por Michel Verret, em 1975, no movimento de “reconceituação didática”. Posteriormente, esse conceito foi retomado principalmente por Chevallard (1991), Bronckart e Giger (1998) e Perrenoud (2002).

Chevallard, a partir de uma proposta didática para o ensino da matemática, analisa o sistema didático de ensino enquanto objeto, focando no saber escolar. Seu sistema é composto pela tríade professor-aluno-saber que recebe influências externas e internas configurando o movimento de transposição do saber revelando o motivo, as exigências e as características específicas para construção desse “novo” saber. (CHEVALLARD, 1991, *apud* RAFAEL, 2001)

O saber transforma-se desde sua origem no âmbito científico, no qual sofre a TD externa até chegar ao espaço da sala de aula, no qual sofre a TD interna, sendo modificado não apenas para adequar-se as novas práticas, mas também por sofrer influências dos agentes da noosfera, do ambiente social e dos sistemas de ensino. O saber não mantém seus aspectos originais quando transposto. Desse modo, o conceito de AL proposto por Geraldí, sofreu uma despersonalização, pois ao ser inserido nos documentos ou trazido para sala de aula, distancia-se do pesquisador que o propôs, além da dessincretização, aspecto que naturaliza-o nos novos lugares em que é colocado.

Portanto, à luz dessa perspectiva teórica os saberes científicos para serem transpostos, em qualquer uma das etapas, não exigem uma mera reconstrução de conceitos de base teórica, mas uma transformação deste, de acordo com os lugares e sujeitos. Esse delineamento está condicionado a regulações de ordem social, pois a referência não é apenas o campo científico, mas os diferentes contextos de produção e reprodução de saberes, mediados pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social, em seu mais amplo sentido. Interessa aqui a compreensão desse movimento de TD que sofrerá a AL, enquanto um saber acadêmico, presente nos textos dos principais pesquisadores brasileiros, didatizado para materiais escolares e para aula didática de estágio docência.

De acordo com Geraldí ([1991] 2003, p.190), a AL é definida como um conjunto de atividades que tomam a flexibilidade como uma das características da linguagem, permitindo ao sujeito falar sobre si e sobre o mundo, mas também sobre a própria linguagem, de modo consciente, objetivando usar esses recursos expressivos em função da atividade linguística na qual está engajado.

Esse autor propõe a prática de AL inicialmente no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção*, em 1984, no qual sugere exercícios para o ensino fundamental II<sup>4</sup> a partir dos problemas identificados nos textos produzidos pelos alunos. Sua justificativa está no fato de que os discursos são a materialização da língua(gem) e como revela o autor é:

---

<sup>4</sup> Atualmente denominamos ensino fundamental de 9 anos, mas na época em que foi lançado o conceito, tínhamos a divisão em ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e ensino fundamental II (5ª a 8ª série).

Na produção de discursos, [que] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho está sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI,[1991] 2003,p.136).

Nesse sentido, ao produzir discursos, materializados em textos, o sujeito opera com elementos da língua para produzir determinados efeitos de sentido, constituídos pelo atravessamento de discursos já-ditos, constituindo seu discurso interpelado pelo discurso do outro (interdiscurso), nesse movimento de reflexão e uso da linguagem.

Essa perspectiva reflexiva tem sido adotada por diversos outros autores, alguns ainda usando a nomenclatura ensino de gramática, mas nesse caso, esse ensino supõe a reflexão situada em função de usos e não a mera descrição de categorias. Esse é por exemplo o caso de Travaglia (2009), cuja proposta tem como objetivo o domínio da língua para atendimento da competência comunicativa. Assim, para esse autor

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre a reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 107)

Para tanto, o Travaglia (2009) não exclui uma abordagem das dimensões descritiva e prescritiva do ensino de gramática, ou seja, a descrição da teoria gramatical e a gramática normativa não são excluídas do processo. Entretanto, diferente de uma abordagem tradicional, com exemplos de frases retiradas de textos consagrados é preciso trabalhar gramática numa perspectiva dita mais ampla,

Na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 109)

Para realização de uma abordagem considerada adequada a um trabalho ideal, o autor sugere a abordagem das gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa. Abordagem essa que não se contrapõe a proposta por Geraldi. Na perspectiva adotada por P1, no estágio focalizado, vimos que a orientação primava pelas gramáticas de uso e normativa a fim de não perturbar o “currículo” construído pela professora que recebia o estagiário.



## **2 Do conceito à prática: transição e reafirmação de saberes no estágio docente**

Para proceder a análise, é importante dizer que a concepção de AL no estágio docência no ensino médio que perpassa as aulas e os textos propostos por P1 para a disciplina é a que é comum ao tema nessas duas décadas deste século, ou seja, pesquisadores que comungam da perspectiva inicial de Geraldi (1984) e a expandiram, como de Mendonça (2006), Cunha (2006), Araújo (2012), Aparício (2013) e Bezerra e Reinaldo (2013), admitem que

Nas décadas de 2000-2010, identificamos mais obras abordando a análise linguística, concebida como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à leitura e produção de textos orais e escritos, quanto em relação ao sistema da língua. (BEZERRA E REINALDO, 2012, p. 67, *grifos nossos*).

Por várias vezes, em diversas aulas, P1 e estagiários levantaram exemplos da associação entre AL e ensino de gênero, destacando as atividades de leitura e produção oral e escrita possíveis. A obra de Bezerra e Reinaldo (2012) foi objeto de discussão nas aulas, bem como textos de Araújo (2010), Lemes (2013), Lino de Araújo & Kemiak (2010), Mendonça (2006), Reinaldo & Bezerra (2013). Todos esses compartilham dessa perspectiva.

Uma das atividades realizadas após a leitura desse conjunto de textos teóricos foi a análise da proposta de ensino de AL do livro a ser usado no estágio, mais especificamente dos capítulos indicados pela professora regente da escola. Para isso, P1 disponibilizou e orientou que os estagiários usassem como referência a ficha do Guia do Livro Didático e resenha publicada neste guia sobre o livro focalizado. A tarefa era tripla: checar se o conceito de AL se revelava nos critérios de análise da ficha referente a esse item; analisar o livro (em especial a serem usados no estágio) e conformar a própria análise com a resenha apresentada no guia. Esse trabalho deveria ser escrito e apresentado oralmente em sala numa das aulas de preparação para o estágio.

### *2.1.1 Transposição Didática no Discurso*

Assim como os demais estagiários, S realiza em dupla a atividade acima mencionada. Ao realizar sua atividade juntamente com o colega da dupla, S apresenta seu trabalho em sala afirmando que, no que o livro didático

Na abordagem do estudo na análise linguística, percebemos que no livro desses autores há uma preocupação em descrever os fenômenos linguísticos, conceituando as categorias gramaticais, bem como estudando os aspectos gramaticais dentro de textos, sem ter uma preocupação em refletir sobre o uso da língua. Porém, na resenha feita pela PNLD (*op.cit.*) afirma que o trabalho com o conhecimento linguístico é feito tendo em vista no funcionamento a partir de textos que circulam efetivamente nos mais diversos contextos sociais. Realmente, isso somente acontece num dado espaço cujo nome é “Semântica e discurso” e tem como tentativa estudar a análise linguística em textos. Entretanto, essa reflexão deve ser feita em todo o percurso feito na abordagem de fenômenos linguístico, desde os exercícios até a formulação de conceitos. (S e SX– aula em 03/07/2014 )

Nessa atividade, S1 constrói uma resposta que parece demonstrar que entendeu o conceito de AL e sua aplicação, primeiro, ao reconhecer que *há uma preocupação [dos autores] em descrever os fenômenos linguísticos, conceituando as categorias gramaticais* conforme os textos teóricos estudados, a partir de textos reais - *bem como estudando os aspectos gramaticais dentro de textos*. Logo, em seguida, tenta desconstruir essa avaliação positiva do LD ao firmar que o estudo da língua se faz *sem ter uma preocupação em refletir sobre o uso da língua*. Para reafirmar sua ideia, indica que sua percepção é mais ampla do que ao resenhista do LD que indicou o trabalho com AL em toda a obra, mas S apenas concorda que isto se dá na seção “Semântica e discurso”. Ou seja, S constrói oralmente uma resposta que parece indicar que ele compreendeu o conceito, criticando o LD e somente em parte anuindo ao argumento de autoridade que é o resenhista do LD.

Esse é um momento ainda teórico do estágio. Significa sair do estudo de textos de referência e aplicar os conceitos estudados em objetos empíricos. S revelou em depoimento informal que não sentiu nenhuma dificuldade em realizar tal atividade, que a mesma fora muito útil para seu aprendizado e passara a ver o LD com outros olhos. Afirmou que tal atividade tinha sido útil para sua próxima avaliação de LDs na escola, tendo em vista o triênio 2015-2018. Todavia, durante as aulas de avaliação e quando o trabalho com a análise linguística ficou impossibilitado de ser realizado no estágio dado as exigências da professora regente de que o LD deveria ser seguido, o posicionamento de S, acima apresentado, sobretudo no final do depoimento, modificou-se. Dos dez estagiários, ele foi dos poucos, senão o único, que ficou a favor da professora, depois de uma acirrada discussão teórico-metodológica em aula de avaliação. Ele alegava que era lógico usar o LD na sequência programada pelos autores. De modo geral, a turma comungava com P1 a ideia de ensino customizado de língua, conforme propõem os autores que estudam a AL e cujos

textos<sup>5</sup> haviam sido estudados pelos integrantes do ecossistema mencionado anteriormente. Em dada altura da discussão, P1 assim se manifestou em relação a S:

**P1:** Seria extremamente saudável pra você se você trabalhasse em outro lugar (++) você tem que quebrar várias coisas, desculpe aah, o tom forte, possessivo, né P2? Então você tem que quebrar várias coisas: o aluno que há dentro de você, o aluno de lá que ainda há dentro de você, a ideia de que [inaudível], é o melhor é bom, mas o melhor sempre tá além da gente, você precisa ter outras experiências de trabalho até pra redimensionar o que você faz lá. Entendeu? Se não você vai continuar sempre fazendo a mesma coisa do mesmo jeito... (aula em 14/08/2014)

Nesse trecho, vemos que P1 faz um diagnóstico a respeito do enraizamento paradigmático de S. Em sua avaliação a postura do estagiário deve-se às experiências advindas tanto de sua trajetória escolar quanto de sua formação inicial no próprio curso de Letras que parecem dificultar sua ambientação e seu posicionamento como novo professor ou como professor inovador, somadas ao fato do estágio ter sido na escola em S estudou, o que reforça sua personalização de ex-aluno, tanto que seus atuais colegas de trabalho, foram em sua maioria, seus professores e eles ainda o veem como tal. Para P1 pareceria ser necessário romper com a história anterior que reforçava ações metodológicas próprias de ensino de gramática tradicional. A fala de P1 situa a imersão de S em um paradigma tradicional de ensino, que diverge daquele subjacente ao que foi requerido e inicialmente demonstrado na disciplina, e o aproxima de um paradigma de ensino reprodutor de conteúdos.

Na continuação dessa discussão, a gravação ficou inaudível, mas as anotações de diário de campo, dão conta de que, em sua resposta, S afirma não perceber essa imagem, revelando um desconhecimento em si, de características que marcam um paradigma tradicional.

Tal expectativa de P1 é reforçada pela interpelação de S em defesa de outro pedido feito pela professora da escola, que afirmava não perceber um trabalho produtivo quando se usava a sequência didática envolvendo conjuntamente aulas de aulas de língua e literatura. Melhor seria ministrar as aulas, alternadamente, para não dificultar a aprendizagem dos alunos. S parece concordar com esse posicionamento das professoras, porque além fazer o pedido (ao invés de proporcionar uma reunião para que a própria pedisse) argumenta que usar o livro e a sequência contida neste é mais produtivo.

---

<sup>5</sup> Veja lista de textos estudados na descrição da fase de preparação do estágio.

Assim sendo, temos S um sujeito que oscila no conceito de ensino de língua conforme a posição que assume no processo de transposição didática. Quando está como aluno-estagiário, num momento de transposição didática externa, na formação docente, organiza seu trabalho de modo disciplinado, fazendo inclusive críticas. Quando está como estagiário/professor iniciante, num outro momento de transposição didática externa, na atuação docente, esquece que essa atuação é tão parte de sua formação quanto aquela outra em que analisou do LD e reforça suas características de professor, ancorando-se em práticas legitimadas pela escola onde atua. Assim, o conceito mais claramente delineado para S para ensino de língua não parece ser o de AL.

## *2.2. A transposição de saberes nas ferramentas de trabalho*

Das observações realizadas sobre a transposição didática no discurso de S, passemos para analisar como são mobilizados os conhecimentos requeridos na disciplina em suas ferramentas de trabalho, das quais consideramos aqui a sequência didática, requerida como plano norteador das ações didática relativas à abordagem do gênero entrevista e transitividade verbal.

O percurso investigativo já demonstrou que S parece oscilar no que diz respeito à aplicação do conceito de AL, o que o insere em um grupo de professores que dominam a teoria, mas têm dificuldades sobre o “como fazer” (MEDEIROS, 2008). Esse posicionamento é reforçado na SD em que S demonstra uma postura controversa sobre o tema, conforme podemos visualizar na justificativa deste documento:

*O trabalho em torno dos gêneros textuais é bastante relevante no que diz respeito ao ensino de língua materna. Atualmente, este trabalho não só contempla as orientações oficiais, mas também se constitui como uma forma possível de inovar a prática pedagógica, e dialogando com formas de ensino que buscam fugir da perspectiva tradicional (em que o estudo de língua era centrado em sua estrutura) para trabalho com a língua nas diversas situações comunicativas de uso. O gênero entrevista aparece como um instrumento de trabalho através do qual é possível privilegiar tanto a prática de leitura como a prática da escuta e da oralidade. Além disso, esse gênero faz parte do cotidiano dos alunos, uma vez que se trata de um gênero de grande circulação em suportes impressos, digitais e audiovisuais. Assim temos a entrevista jornalística, entrevista de emprego, entrevista científica, que têm em comum uma estrutura marcada por perguntas e respostas, no entanto, apresentam particularidades. Em virtude disso, é possível perceber que o gênero não é uma unidade estática, mas sim adaptável às situações de uso. Nesse sentido, é evidente que a entrevista permite múltiplas possibilidades de uso em sala de aula.*

(...)

4ª ETAPA (duas aulas – 90 minutos)

CONTEÚDO: Estudo da transitividade verbal.

OBJETIVO: Analisar a transitividade verbal em entrevistas.

PROCEDIMENTOS: 1. Levar vários exemplos da entrevista para que os alunos reflitam a linguagem presente no gênero. 2. Explorar os verbos presentes nas questões de uma das entrevistas quanto aos complementos. 3. Estudar a transitividade verbal no LD: a) Ler o tópico; b) Acrescentar exemplos; c) Reconhecer exemplos similares na entrevista (Trechos da sequência didática de S, entregue impressa à P1, como exigência da documentação do estágio em 09/07/2014. *Grifos nossos*)

Analisando esse material, vemos, no primeiro e segundo trechos destacados, que S se revela na SD um sujeito que, inicialmente, foge ao paradigma tradicional de ensino, pelo destaque que dá ao trabalho com gêneros – perspectiva atualmente prestigiada no ensino de língua materna e estrangeira e também estudada na fase de preparação do estágio e em disciplina anterior a focalizada neste trabalho. Vemos mais adiante, no terceiro destaque, que S compreende que o trabalho não se restringe às práticas de leitura e escrita, mas que a escolha do gênero entrevista é sugestiva para um trabalho a fundo com a oralidade, o que também é bem recente no ensino de língua, dados os espaços consolidados das práticas anteriormente citadas. Entretanto, ao mencionar práticas de leitura, de escuta e da oralidade, em nenhum momento menciona a prática de AL com o gênero escolhido, mesmo que a quarta etapa da sequência seja destinada a esta prática, conforme o planejamento. Ou seja, S revela certo entendimento do trabalho com gênero, mas não manifesta entendimento da especificidade da disciplina e do estágio: AL à serviço da leitura.

Portanto, S distancia-se do trabalho com AL que sugere partir do texto (mais especificamente do gênero de texto) como requerido na disciplina e aproxima-se do ensino de gramática teórica para fins de identificar e classificar elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo (TRAVAGLIA, 2009), pois mesmo indicando que levaria vários exemplares de entrevistas para que os alunos *refletissem* sobre a linguagem presente no gênero, a descrição de como isso seria feito (ver os passos da aula acima) indica que o foco é mera identificação da transitividade verbal pela transitividade, começando pela leitura do tópico, ou seja, do tópico gramatical, trecho no qual os autores apresentam o conceito de predição. Passando, em seguida, para o raciocínio dedutivo a partir do levantamento de exemplos e confirmação no texto, entenda-se exemplar da entrevista, que figura como pretexto.

Porém, a mesma transição observada no discurso verifica-se também nas ferramentas. S deveria juntamente com sequência didática elaborar um instrumento final de avaliação dos alunos. Dentre as cinco questões de língua apresentadas, uma caracteriza-se pelo raciocínio indutivo, próprio do trabalho com análise linguística, conforme a literatura estudada. Eis a questão:

4. Busque na entrevista orações cujos verbos possuam a mesma transitividade verbal dos verbos das orações abaixo:

A) Não existe uma fórmula mágica!

B) Todo fim necessita ser aceito!

C) Os efeitos de um fim de um relacionamento dependem de alguns fatores

D) Novos parceiros costumam ter ciúme da amizade com o ex

(Simulado de Língua, em 24/ 08/2014)

Temos no exemplo uma questão de reflexão sobre as unidades linguísticas pois exige identificar um constituinte – no caso os verbos e suas respectivas predicções – e reaplicar essa identificação outros verbos com a mesma transitividade, ou seja, não se tratava de apenas achar os mesmo verbos, mas apresentar quatro exemplos de verbos que apresentem as mesmas predicções. Ainda que a predição de um verbo não tenha tanta variação, vemos que a alternativa A exige que o verbo existir seja visto como transitivo direto e não como intransitivo, tal como é mais conhecido. Nas alternativa B e D, as locuções verbais mantém a transitividade direta do verbo núcleo – necessitar e costumar - ser também deve ser analisada como transitivo direto. Na alternativa C, os alunos deveriam identificar que o verbo – depender – tem na sentença transitividade indireta.

Observamos que a questão poderia ter sido melhor elaborada, que apenas tangencia um dos aspectos da AL que é o raciocínio indutivo, que não se pode garantir tanto, já que as aulas de S, conforme descrito na sequência didática privilegiaram o raciocínio dedutivo. Com a elaboração dessa questão, S demonstra mais uma vez seu processo de transição entre convicções, conceito e *modus operandi* próprio de paradigma tradicional de ensino de língua para um paradigma de ensino à luz da concepção de AL.

### 2.3. A transposição de saberes na ação

Observemos nesta seção a transposição didática na execução da aula de estágio docente. S ministrou 4 aulas de língua nas quais deveria construir com os alunos os conceitos de

transitividade verbal, mas pela sequência didática, vimos que o planejamento não previa construção, mas reconhecimento do conceito. Acompanhamos essas quatro aulas e nelas a performance desse estagiário foi a de um professor que falava muito. As aulas caracterizaram-se por longos trechos de exposição monológica, seguidas de leituras de trechos/exemplos do livro didático e de anotações/esquemas do assunto no quadro. Paralelamente a isso, havia sempre muito barulho dentro e fora da sala.

Nessas quatro aulas, observamos que S se pautou por uma perspectiva de gramática tradicional ao expor o conteúdo de transitividade verbal. Uso os exemplos que estavam no livro didático, e talvez devido à situação de avaliação, estágio, mostrou-se um tanto nervoso, e talvez por tenha reafirmado a perspectiva de análise de exemplos pelos exemplos fora de contexto. Como quando analisou um exemplo dado por um aluno que tinha como foco a frase: *imaginávamos!* S analisou como intransitivo, por que no trecho lido, era assim que estava escrito, como parte de um diálogo. Esqueceu-se nesse caso de esse era um caso de complemento implícito, porque o complemento fora apresentado na sentença anterior. Ao focar apenas na parte visual da oração afirmou que se tratava de verbo intransitivo (sic!). O que chama atenção aqui não é erro quanto à transitividade, mas o fato de S passa a impressão de que o tema estava sendo ensinado da forma mais tradicional possível, com base no reconhecimento do preenchimento ou não dos constituintes à direita do verbo, como se a transitividade fosse estudada com base nesse aspecto.

Essa dificuldade com o domínio da AL como perspectiva de ensino é assumida por S quando a discussão em aula de avaliação quando P1 propõe que avaliem a fase preparatória do estágio, conforme transcrição abaixo:

**P1:** Só pra fechar a avaliação, eu tenho uma questão de avaliação. Em que medida você::s (++)), em que medida ou como vocês apreciam a preparação dada nesse momento presencial pra o estágio? Essa preparação vocês acreditam que foi suficiente ou como é que vocês avaliam o trabalho? (...)

(...) **P1:** Então isso implicaria, A sugestão seria a gente ter tido aula de sintaxe nessa disciplina? (burburinho) (...) **P1:** Aqueles textos que eu postei lá, em que medida vocês ah / eh / aAcham que ajudou ou não? Como é que vocês avaliam o que foi produzido?

**S:** não vou mentir (++++) me senti muito inseguro, eu sei pra mim, mas não pra ensinar. Só depois dessas aulas entendi que eu não sei o que AL. No curso inteiro, só vi gramática, só ensino gramática. A gente devia ter dado umas aulas práticas como em literatura. (aula em 07/08/2014)

Os questionamentos de P1 avaliando a contribuição teórica da disciplina geraram uma discussão em torno do fazer-saber exigido no estágio, momento em que S relatou sua insegurança para aula de AL, pois “sabe para si”, mas não sabe como ensinar, mesmo com o aporte teórico apresentado, as atividades práticas realizadas antes do estágio, como análise de livro didático, análise do gênero e análise de casos de transividade em textos diversos.

Ele ainda reitera que se o conteúdo tivesse sido escolhido um pouco mais cedo poderia ter havido uma aula preparatória no modelo de aula didática para concursos em que ele poderia treinar como vai “fazer a transposição dos textos para aula”. Nesse momento, S menciona que também está inseguro sobre como realizará sua aula de AL, afirma não ter propriedade sobre o conteúdo requerido para seu estágio docente e expõe que a abordagem sobre AL em disciplinas anteriores e a própria abordagem nesta disciplina de estágio não permite uma discussão adequada e uma compreensão de como ensinar na perspectiva requerida.

Esse depoimento de S confirma o processo de transição de concepção de *modus operandi* no qual ele estava vivenciando. Ele admite que não tem dificuldade para compreender a perspectiva de AL, embora os dados da atividade de resenha não sirvam de confirmação integral para isso. Ele igualmente admite que tem dificuldade para executar a proposta, ou seja, tem dificuldades para transpor seu conhecimento para o ensino, e atribui essa lacuna à sua formação no curso de Letras, quando afirma que em outras disciplinas não houve um tratamento adequado para a compreensão do saber-fazer sobre a AL.

Esta situação fica marcada nas aulas executadas por S que em vez de tomar como ponto de partida a transitividade de determinados verbos e seus feitos de sentidos, verificando possibilidades lexicais na entrevista, optou abordar a classificação e conceituação destes destacando as frases e verbos, de modo que, esta abordagem poderia ser realizada sem o texto, a partir de exemplos de frases e palavras tomados isoladamente.

Essa metodologia distanciou S de uma prática de AL requerida na disciplina e o aproximou de um ensino de gramática teórica e normativa, porque sistematiza conhecimentos usando a dedução, a descrição, através de elementos da gramática descritiva e aspectos linguísticos da gramática normativa. Com isso, S revela transitar entre dois pólos, refugiando-se mais



frequentemente no pólo da gramática tradicional, optando inclusive pela aula expositiva e baseada em frases, analisando os verbos isolados do texto S realizou uma equivocada orientação sobre a transitividade de um verbo cujo complemento tinha sido colocado em uma oração anterior: ele afirmou, usando o critério de (não) preenchimento sintático que a ausência de complemento no período em que se encontrava o verbo classificava-o como intransitivo, quando era transitivo direto.

## **Conclusão**

Neste trabalho nos propusemos a investigar a concepção de AL de um aluno estagiário de uma disciplina final de formação de um curso de Letras de uma universidade pública e correlacionar essa concepção à prática desenvolvida por esse professore iniciante no estágio docência.

Percebemos que o sujeito S ainda está em fase de apropriação dos saberes científicos sobre AL, o que lhe situa numa fase de transição quando ao domínio do conteúdo e da forma de ação, conforme verificado em seu discurso, nas ferramentas didáticas em sua ação. S demonstrou ao longo do estágio manter fortes vínculos com a escola onde atua e na qual o paradigma tradicional de ensino de gramática parece caracterizar a ação de outros docentes com os quais trabalha. Essa relação parece influenciá-lo de modo decisivo, a ponto de mesmo no estágio defender a posição da escola, caracterizada como tradicional, e não conseguir defender a da disciplina, caracterizada no momento como inovadora. Parece também reforçar esse perfil de S a própria formação recebida no curso de licenciatura que estava prestes a concluir.

A postura de S, em todas as fases do estágio, leva-nos a concluir que na maioria dos eventos por ele protagonizados há uma conexão que reforça a relação discurso e ação em prol de um ensino de gramática segundo a perspectiva tradicional. Por outro lado, há indícios de uma transição rumo à compreensão de como se faz o trabalho com AL.

Os dados nos levam, por fim, a conclusão de que a disciplina de 75 horas aula não foi suficiente para modificar as concepções de S. Repensar essa disciplina em termos mais atividades práticas para outros sujeitos com o mesmo perfil, ou seja, sujeitos professores acostumados ao ensino de gramática, bem como o ampliar o estudo do conceito de AL ao longo do curso de Letras a fim de

diversificar as experiências de descrição da língua com vistas ao ensino parecem implicações naturais do estudo de caso apresentado.

## Referências

ARAÚJO, Denise L. e SILVA, Williany M. *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013.

\_\_\_\_\_; KEMIAC, L. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *Leia escola: Revista de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG*. Disponível em <<http://www.posle-ufcg.com.br/revista-leia-escola/volume10-Numero1-2010.pdf>>. Acesso em: 02/02/2013.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. Secretaria de educação básica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*. Brasília: MEC/SEB. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. *La transposition didactique: histoire et perspectives. Pratiques*. Maio, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, M. C. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (orgs.). *Práticas em sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes, 2006, p. 119-146.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996, p. 129-136.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *et al. (orgs.). O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. *O ensino de gramática e a formação docente: a inovação/conservação influenciando a prática pedagógica*. Campina Grande, 2008. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no EM: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Campinas: Parábola, 2006, p. 13-44.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e coesão textual: da linguística à sala de aula*. São Paulo, 2001. 219 p. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.