

Formação de professores e prática docente: uma discussão sobre a apropriação das orientações para o ensino de análise linguística

Teacher education and teaching practice: a discussion about the learning of the orientations for teaching linguistic analysis

Lívia Suassuna*

Universidade Federal de Pernambuco
Recife, Pernambuco, Brasil

Robelli Alves de Souza****

Universidade Federal de Pernambuco
Recife, Pernambuco, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar como o professor em formação inicial, no processo de estágio, revela estar se apropriando das mais recentes orientações para o ensino de análise linguística. Partimos de dois pressupostos: a prática de análise linguística, enquanto trabalho de reflexão deliberada sobre o funcionamento da linguagem, constitui um dos eixos organizadores do ensino de português; o estágio, articulando teoria e prática, configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem da docência. O *corpus* da pesquisa foi composto por relatórios de estágio de regência de turma de ensino médio escritos por alunos da licenciatura em Letras-Português da UFXX. Concluímos que a maioria dos sujeitos revelou domínio do campo teórico do ensino de análise linguística e procurou desenvolver atividades coerentes com seus princípios, mas ainda restam dificuldades a superar na adoção de uma nova perspectiva de trabalho com os conhecimentos linguísticos em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores; licenciatura em Letras; estágio; ensino de análise linguística

Abstract: The objective of this study was to analyze how the pre-service teacher, in their practicum, reveals the learning of the most recent orientations for the teaching of linguistic analysis. We are based on two assumptions: the practice of linguistic analysis, as the overt reflection upon language functioning, is one of the central organizing points for the teaching of Portuguese; the practicum, articulating theory and practice, is a privileged space for learning how to teach. The corpus of this research is the practicum teaching reports written by undergraduate Portuguese Teaching majors at UFXX in their experience at high school, the three last years of basic education in Brazil. We concluded that most research participants showed mastery of the theoretical field on linguistic analysis, and also tried to develop activities based on such theoretical principles, but there are still some difficulties in the adoption of new perspectives of work regarding linguistic contents in classes.

Keywords: Teacher education; Portuguese teaching undergraduate program; practicum; teaching of linguistic analysis

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e atua como professora titular da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação - Departamento de Ensino e Currículo e Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br.

** Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: alvesrobelli@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, foi possível observar um processo de reinvenção do ensino de português, que passou a privilegiar a construção de saberes que ampliem a capacidade do aluno de agir sociodiscursivamente. Com essa mudança de paradigma, o foco no estudo de regras e estruturas gramaticais, decorrente de uma longa tradição, passou a não fazer mais sentido, dando lugar a novas práticas no trato dos elementos e fenômenos linguísticos em sala de aula.

Nesse contexto epistemológico, João Wanderley Geraldi, em 1981, lançou uma proposta metodológica sionteracionista de ensino de português capaz de articular a leitura, a produção de textos e a reflexão acerca do funcionamento da língua.¹ Para designar esta última, criou a terminologia *análise linguística*. A prática de análise linguística está relacionada à propriedade da linguagem de se referir a si própria e se baseia na capacidade que todo falante tem de refletir e agir conscientemente sobre a língua.

Em um estudo dedicado à contextualização do conceito de análise linguística, Suassuna (2012, p. 13-14) afirma que ela, por se basear em textos concretos, apresenta-se como uma alternativa à prática tradicional de tratamento de conteúdos gramaticais isolados, levando em consideração o trabalho com a análise e a descrição de diferentes operações e níveis de construção textual.

Mendonça (2006, p. 204), por sua vez, comenta que, longe de formar gramáticos ou linguistas, o papel da escola é formar pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo e eficaz, levando em consideração as múltiplas situações de interação em que estejam engajadas, para o que a prática de análise linguística tem contribuições a dar.

Contudo, embora se tenha percorrido um longo caminho nas transformações na aula de língua materna, é necessário reconhecer que algumas metodologias fundamentadas em concepções e teorias de linguagem que priorizam o estudo restrito das estruturas da língua ainda perduram, sendo possível encontrar processos de ensino que não estão voltados para o desenvolvimento de práticas sociais significativas e integradas, que deem ao texto lugar privilegiado na aula de português. Por outro lado, ainda que não totalmente consolidada, a análise linguística já tem lugar nas práticas de alguns professores de língua materna, o que pode ser atribuído, entre outros fatores, a uma formação acadêmico-pedagógica que permite pensar a aula de português para além das prescrições da gramática normativa.

Nesse panorama de transição, é sempre pertinente debater o ensino de gramática/análise linguística para que se possa identificar e compreender não apenas as práticas desenvolvidas, mas, sobretudo, as dificuldades enfrentadas por alguns docentes, para, a partir daí, (re)pensar a formação de professores no que diz respeito às metodologias que embasam esse ensino. Acreditamos que já desde a formação inicial em cursos de licenciatura possibilita-se ao futuro professor a construção de conhecimentos

¹ A primeira formulação dessa ideia de Geraldi foi publicada no texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, que figurou no periódico *Cadernos da FIDENE* – Ijuí (n. 18, 1981).

teóricos e práticos, ambos de inegável importância para uma prática docente coerente com a perspectiva sociointeracionista, que visa a formar pessoas capazes de agir socialmente e de forma autônoma por meio da linguagem. Tendo em vista essa relação teoria-prática, cabe investigar e discutir como o professor de português em formação inicial se apropria dos fundamentos de um novo paradigma de ensino de gramática/análise linguística e busca vivenciar uma prática condizente com eles.

Entre os vários componentes curriculares da licenciatura que funcionam como um espaço de vivência dessa relação, o estágio curricular ocupa lugar privilegiado e vem sendo entendido como um momento em que o docente em formação tem contato direto com a prática escolar, para nela atuar em diálogo com as mais diversas teorias. Mais do que uma etapa ou eixo estruturante da formação para a docência, o estágio constitui-se como um campo de conhecimento, que tem a reflexão sobre a prática como um de seus pilares. A partir, pois, da observação e da vivência da escola e da sala de aula, é possível ao licenciando compreender de modo aprofundado e crítico a relação entre teoria e prática, na medida em que ele se depara com múltiplas e singulares situações que vão demandar uma elaboração permanente de saberes.

Isso posto, e sendo a análise linguística parte fundamental da aula de português, buscamos, com o presente artigo, apresentar os resultados de uma investigação sobre a apropriação dos saberes relacionados ao ensino de análise linguística por parte do licenciando. O propósito geral da nossa pesquisa foi analisar e discutir de que forma o professor em formação inicial se apropria das novas orientações para o ensino de análise linguística. Tendo esse objetivo geral como norte, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar os indícios de apropriação e aplicação das orientações mais recentes para o ensino de análise linguística; 2) identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos com relação ao ensino de análise linguística.

O artigo ora apresentado contém, além desta introdução, um apanhado teórico acerca do ensino de análise linguística e da formação docente, a descrição da metodologia de coleta e tratamento dos dados, a discussão dos resultados e algumas conclusões a que foi possível chegar ao fim da pesquisa.

2 O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – ORIGENS E DESDOBRAMENTOS

Historicamente, consolidou-se um modelo de gramática hoje questionável, que reduz a língua à sua variedade culta e não oferece ao aluno uma compreensão mais ampla sobre a linguagem nas diversas situações interacionais da vida social. Isso ocorre porque a variedade culta, por ser fortemente associada à escrita, espaço de poder e de prestígio social, tornou-se uma verdade absoluta. Passou a ser ensinada como algo indiscutível e a noção de erro dela derivada levou ao desprestígio das outras variedades linguísticas.

Ademais, de acordo com Possenti (1996, p. 63-70), o termo *gramática* pode apresentar diferentes significados e o mais comum deles é justamente o da gramática normativa, que está relacionado a um conjunto de regras que o falante de uma língua deve

seguir para falar e escrever corretamente. Um outro sentido para a gramática é aquele segundo o qual ela representa um conjunto de leis próprias que regem a estrutura dos enunciados produzidos por falantes de uma língua, conhecido como gramática descritiva. O terceiro sentido que se atribui à gramática é o conjunto de regras que o falante aprendeu naturalmente e do qual lança mão ao falar (gramática internalizada).

Ferraz e Oliven (2011, p. 2236-2237), apoiadas nessa distinção, afirmam que cada concepção conduz a uma diferente postura metodológica no ensino; todavia, é de conhecimento geral que o ensino de gramática nas escolas tem sido, na maioria dos casos, prioritariamente prescritivo, isto é, voltado para as regras da gramática normativa da língua culta. Desse modo, o aluno é quase sempre levado a substituir aquilo que já sabe sobre a língua, que passa a ser considerado errado e inaceitável, por outros usos considerados aceitáveis e corretos.

Mendonça (2006, p. 199) comenta que, a despeito da diversidade linguística e das várias dimensões do trabalho com a língua na escola, “o ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. Reconhecendo a validade das novas perspectivas teóricas sobre língua e linguagem, a autora diz que a gramática normativa e seu ensino tornaram-se alvo de críticas nas últimas décadas e destaca duas questões nas quais a crítica ao modelo tradicional da aula de gramática se fundamenta: o déficit dos alunos em habilidades básicas de leitura e escrita (relegadas a segundo plano devido à ênfase na gramática); e a constatação de que a gramática normativa apresenta inconsistências teóricas.

Os limites da perspectiva tradicional também foram indicados por Callian e Botelho (2014, p. 6), segundo as quais as ciências linguísticas passaram a afirmar que o conhecimento da gramática normativa do português não era suficiente para desenvolver as competências discursivas dos alunos; por isso, foram propostos outros modos de trabalhar com as questões gramaticais, no contexto mais amplo de um movimento de (re)organização do ensino de português. Callian e Botelho (2014, p. 12) ainda salientam o papel sociopolítico da língua e da gramática na formação dos alunos da educação básica:

a gramática deve ser entendida e não decorada, a reflexão gramatical deve estar unida à leitura e à produção escrita, garantindo aos alunos os saberes linguísticos necessários para que eles, além de ter acesso à informação, possam exercer uma efetiva participação social, ampliando, assim, sua capacidade de uso da língua.

A respeito da gramática normativa, é preciso considerar ainda que os critérios de determinação do que é certo e errado nela utilizados são problemáticos e alheios à realidade linguística da grande maioria dos falantes. Afirmar isso, no entanto, como lembra Travaglia (2002, p. 40), não significa negar a importância e o valor desse tipo de gramática, que tem seu lugar na educação básica quando se trata de desenvolver no aluno capacidades para interagir por meio da variedade prestigiada da língua.

Em termos do trabalho de sala de aula, é preciso ter em conta a distinção estabelecida nos estudos da linguagem entre três tipos de atividade: linguística, epilinguística e metalinguística (SUASSUNA, 2012, p. 16-17). A primeira diz respeito à

atividade de linguagem propriamente dita que realizamos na vida social, isto é, as práticas de leitura, escuta e produção oral e escrita. É papel da escola, inclusive, dar continuidade a esse processo, uma vez que ela representa um espaço de interação social em que o aluno pode colocar a língua em prática em contextos menos habituais. A atividade epilinguística, por sua vez, está relacionada à capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem, comparando, transformando, reinventando, refletindo sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas. Está relacionada à atividade linguística e é a partir dela que “se torna operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso em ambientes extraescolares, em situações comuns de interação pela linguagem” (SUASSUNA, 2012, p. 6). Por fim, temos a atividade metalinguística que, de acordo com Mendonça (2006, p. 217), implica uma reflexão voltada para a descrição, a categorização e a sistematização dos conhecimentos, para o que é necessário utilizar uma nomenclatura específica.

Inspirado na distinção acima, Geraldi (1997a, p. 45) tece uma crítica ao paradigma tradicional de ensino de português, destacando a dicotomia que nele se estabeleceu entre o ensino da língua e o ensino da metalinguagem. Para o autor, deve-se enfatizar o ensino da língua, considerando as relações humanas que ela perpassa, e só de modo complementar se apelar para a metalinguagem. Esta não se reduziria à análise da variedade culta da língua, apoiada em exercícios contínuos de descrição gramatical, e passaria a contemplar uma grande variedade de usos e possibilidades, a serviço das interações humanas, em situações nas quais a capacidade analítica do aluno se impõe para ampliar suas aprendizagens.

Isso porque, segundo Geraldi (1997a, p. 46), há uma diferença entre saber uma língua e saber analisá-la. No primeiro caso, o que se requer é o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, enquanto a capacidade de análise diz respeito ao domínio dos conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. Esses dois tipos de atividades são importantes para o ensino da língua materna, porém, é necessário que um se sobressaia sobre o outro.

Concordamos com Suassuna (2012, p. 14-15) quando esta sustenta que a diferença entre os professores que trabalham na perspectiva da análise linguística e aqueles que seguem o viés do modelo tradicional de ensino de gramática está na possibilidade de os alunos mobilizarem seus conhecimentos para descrever e explicar as questões e os fenômenos linguísticos e discursivos quando confrontados com eles. Diferentemente do ensino tradicional de gramática, na análise linguística o aluno não lida apenas com conceitos acabados; é necessário que ele reflita sobre os fenômenos linguísticos e as estratégias discursivas e construa hipóteses explicativas.

Ainda a respeito das diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a prática de análise linguística, Mendonça (2006, p. 207) destaca que, no primeiro caso, a concepção de língua adotada é a de um sistema inflexível e invariável, enquanto que, no segundo caso, a língua é vista como uma ação interlocutiva e situada. Seguindo esse raciocínio, a autora também afirma que o trabalho com a gramática tradicional pressupõe uma metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva. A análise linguística, por sua vez, está relacionada a uma metodologia reflexiva, baseada na indução.

No procedimento dedutivo, parte-se do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo. Conforme Nóbrega e Suassuna (2014, p. 256), a prática da dedução dispensa uma reflexão acerca dos elementos da língua e ignora os conhecimentos que o aluno já traz consigo, pois parte do pressuposto de que o aluno não sabe e apenas depois de aprender a regra é que ele será capaz de usá-la. Em contrapartida, a indução requer primeiramente a observação de casos particulares para, assim, chegar a conclusões acerca das regularidades e regras. O método indutivo permite que o aluno perceba regularidades, construa hipóteses, verifique-as, reconstrua e sistematize o que foi aprendido, fazendo com que não seja necessária a mera memorização das estruturas linguísticas. O método indutivo, então, é o mais indicado para as aulas de português porque

[...] mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda. (GERALDI, 1996, p. 136).

Finalizando este item, trazemos uma questão que também integra o debate sobre o ensino de português: o trabalho com a nomenclatura. Como visto, no modelo tradicional, o foco das aulas se volta para a análise metalinguística em si mesma, desprendida de um contexto e voltada para a memorização de nomenclaturas. No entanto, percebeu-se que ensinar apenas a nomenclatura não fazia sentido, visto que saber nomear os fenômenos muitas vezes não significa compreendê-los. Na transição entre os dois tipos de práticas, constituiu-se uma dúvida sobre se se deve ou não nomear as estruturas e os fenômenos da língua. Em resposta a essa questão, Suassuna (2012, p. 22) afirma que a nomenclatura é uma necessidade do pensamento científico, pois é preciso que os fenômenos em estudo sejam nomeados para que possam ser referidos. A nomenclatura, portanto, não é o objeto de ensino do português, mas funciona como uma ferramenta para que possamos sistematizar as reflexões acerca da língua.

3 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tal fato traz consigo a necessidade de que, na formação de professores, estes adquiram progressivamente a capacidade de dominar esses saberes, mobilizá-los, articulá-los e reelaborá-los.

No entanto, mesmo que se reconheça a existência dessa pluralidade de saberes, o modelo formativo hegemônico ao longo de todo o século XX estabeleceu uma hierarquia entre teoria e prática, que passaram a ser vistas como instâncias distintas e independentes. Essa visão dicotômica resulta da lógica da racionalidade técnica, em que a teoria predetermina o que acontece na prática.

De acordo com Silvestre e Placco (2011, p. 34), esse modelo acaba por operar um distanciamento entre o saber e o fazer, o qual, por sua vez, provoca uma separação entre as disciplinas relacionadas à teoria e aquelas ligadas à prática e aos estágios. Muitas vezes essas disciplinas práticas estão presentes apenas no final do curso, o que faz com que o conteúdo aprendido em outras disciplinas pareça estar desarticulado da realidade que o professor encontra nas salas de aula.

Contrapondo-se a esse modelo, as novas pesquisas na área da formação de professores buscam ressaltar a complexidade e as especificidades da profissão. Esse movimento valoriza a profissionalidade dos professores, além de ampliar os estudos sobre os saberes docentes mobilizados na prática profissional. No novo referencial, voltado a identificar os diferentes saberes implícitos na atividade docente,

[...] a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificações de saberes e competências. (BORGES, 2004, p. 35 *apud* MARTINS, 2017, p. 66).

Essa discussão nos leva a refletir sobre o papel das teorias no processo formativo e a relação que elas estabelecem com o conjunto das atividades constitutivas da docência. Para Pimenta e Lima (2006, p. 12), a teoria cumpre a função de “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento”, já que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Desse modo, podemos considerar que teoria e prática estão imbricadas, na medida em que é necessário ao professor compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas no ambiente escolar. No que se refere à formação de professores, tanto a teoria quanto a prática são importantes e, conforme destacam Pimenta e Lima (2006, p. 13), todas as disciplinas são, ou deveriam ser, teóricas e práticas ao mesmo tempo, uma vez que têm a finalidade de “formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Entendemos que a profissão docente se desenvolve em contextos complexos, muitas vezes instáveis e indeterminados, o que faz com o que o professor precise lançar mão de um saber-fazer sólido, político e criativo. Desse modo, cada nova situação que surge exige do professor a operação de um diálogo reflexivo entre teoria e prática. Como destacado por Felício e Oliveira (2008, p. 222), a sala de aula se configura como uma fonte de conhecimentos, da qual deverão emergir os elementos teóricos que permitam compreender e superar os desafios próprios do ensino, na direção de um saber-fazer crítico.

É preciso compreender que teoria e prática, com efeito, são campos do conhecimento e se influenciam mutuamente, pois a teoria fundamenta a prática do professor, a qual também serve de fundamento para a (re)construção do saber teórico. Um exemplo claro dessa inter-relação são os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, que requerem constantemente a vivência e a ressignificação das práticas.

Costa e Lima (2012, p. 140) ressaltam que a prática é uma parte importante da formação de professores, no entanto, ela deve ser fundamentada em bases teóricas consistentes. Assim, no entender dessas autoras, o estágio se configura como uma forma de fazer com que a prática ajude os sujeitos a compreender a profissão refletindo sobre ela, considerando o contexto das condições de trabalho dos seus profissionais, a realidade das instituições de ensino e as relações de poder e oportunidades de inserção social.

Por estar em formação inicial, o estagiário, transita por entre dois espaços distintos e complementares: a universidade e as escolas da educação básica. Essa alternância favorece um exercício de participação, conquista e negociação sobre as aprendizagens que o espaço da escola pode proporcionar, ao mesmo tempo em que se confronta essa vivência com os fundamentos epistemológicos construídos e debatidos no espaço da universidade.

4 METODOLOGIA

Nossa pesquisa é do tipo qualitativa, considerando as quatro características desse tipo de investigação apontadas por Merriam (2002 *apud* GODOY, 2005, p. 81-82): (1) a busca da compreensão dos significados que as pessoas constroem sobre seu mundo e as experiências vividas; (2) o pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados; (3) a indução como forma de condução da pesquisa; (4) apresentação dos resultados sob a forma de um relato descritivo sobre o que o pesquisador apurou do fenômeno.

Para a produção dos dados, adotamos o método da análise documental, que consiste em utilizar documentos com o objetivo de extrair informações, investigá-las e examiná-las por meio de técnicas adequadas, organizar dados que serão categorizados e analisados em seguida, e elaborar sínteses do que foi apreendido. O *corpus* foi composto de relatórios escritos por alunos do Estágio Curricular Supervisionado em Português IV, componente curricular do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de XXX, no segundo semestre letivo de 2018. A turma contava com um total de 25 alunos matriculados, os quais – para fins de preservação de sua identidade – identificamos em sequência por letras do alfabeto.²

O Estágio IV corresponde à regência de uma turma de língua portuguesa / literatura no ensino médio. Pressupõe, portanto, a vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos, bem como a participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (tais como estudos, reuniões, conselhos de classe etc.). No caso dos estágios de regência, é necessário que o licenciando conceba um projeto didático, o qual irá nortear sua prática na escola-campo. O projeto precisa contemplar os quatro eixos de ensino de língua portuguesa e literatura: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, além

² Ao longo da análise, vamos nos referir aos dados usando o código RE para designar relato escrito, seguido da letra do alfabeto correspondente ao estagiário que o produziu. Salientamos também que, embora a turma contasse com 25 alunos matriculados, analisamos um conjunto de 20 relatos, em função de desistências, reprovações e realização de estágio em duplas.

de estudos literários. Ao término do estágio, o futuro docente organiza suas experiências em um relatório escrito, no qual se encontra narrado e documentado o processo de regência. No caso da turma selecionada, o registro da prática docente foi feito na forma de um relato reflexivo, o qual permite que o aluno relate suas experiências ao mesmo tempo em que registra uma reflexão crítica acerca delas.

A escolha por analisar relatórios de estágio se deu porque, a nosso ver, esses documentos se constituem como um registro dos acontecimentos das práticas do estágio e da apropriação de diversos saberes disciplinares e pedagógicos trabalhados ao longo do curso, sendo, desse modo, instrumentos que podem contribuir significativamente para a formação do professor. Diferentemente dos registros acadêmicos convencionais, os relatos reflexivos se configuram, de acordo com Silva e Diniz (2014, p. 338), como uma escrita autobiográfica através da qual o aluno encontra um espaço mais significativo para manifestar sua voz.

Visando a construir nossas categorias de análise, baseamo-nos em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 12), que afirmam que essa criação se dá “num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador”. Desse modo, estabelecemos três categorias para tratar os dados, tendo em vista os objetivos específicos da pesquisa: (1) conceitos do campo de estudo; (2) atividades descritas / procedimentos adotados; (3) dificuldades enfrentadas.

A discussão dos resultados será apresentada em três subtópicos, em conformidade com os critérios estabelecidos. Vale registrar ainda que recortamos dos relatórios os trechos que diziam respeito diretamente ao eixo de ensino análise linguística.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 CONCEITOS DO CAMPO DE ESTUDO RESGATADOS PELOS ESTAGIÁRIOS

Pensando em compreender de que forma os estagiários se apropriam das orientações para o ensino de gramática/análise linguística, analisamos os relatos de estágio, em um primeiro momento, com o intuito de identificar se os licenciandos trazem em seus escritos, para fundamentar e justificar suas escolhas e ações ao longo da regência, a voz de autores que teorizam sobre a análise linguística.

Constatamos que em doze dos vinte relatos havia menção direta a algum conhecimento teórico referente à análise linguística, o que consideramos como algo positivo, pois evidencia que os licenciandos conseguem estabelecer relação entre teoria e prática. Exemplifiquemos nossa assertiva com o relato da estagiária A, que dialoga bem com a teoria quando afirma que inicia as aulas referentes ao eixo da análise linguística retomando um texto que já havia sido contemplado em aulas anteriores, no trabalho com o eixo da leitura. A estagiária revela que os alunos reclamaram por ter que revisar um texto já lido, mas, ainda assim, ela justifica essa tomada de decisão afirmando:

REA

[...] não poderia abrir mão de um texto que já foi trabalhado, tendo em vista que se eu trabalhasse com outro texto teria que reservar uma parte do tempo para trabalhar a compreensão novamente e, caso não trabalhasse, seria ter o texto como pretexto [...].

Para embasar essa justificativa, a docente resgata um conhecimento teórico, citando um estudo de Marisa Lajolo em que esta afirma que a escola deve se ocupar do texto, de sua produção, leitura e circulação em contextos específicos, não fazendo dele pretexto para o ensino de gramática. Podemos perceber que a licencianda compreende um princípio fundamental do ensino de análise linguística, que é utilizá-la como um recurso para a compreensão textual.

No tocante à apropriação da teoria, outro relato que merece atenção é o da estagiária B, que apresentou noções de análise linguística propostas por Mendonça (2006). A estagiária afirma em seu relato:

REB

[...] segundo Mendonça (2006), na prática de análise linguística, os estudantes utilizam a gramática. No entanto, seu objetivo é refletir sobre a língua em funcionamento, tendo como unidade de análise o texto, não as unidades menores da língua.

A apropriação desse fundamento teórico pode ser percebida na prática da estagiária quando ela relata que iniciou a aula correspondente a esse eixo projetando em *slides* trechos de produções dos alunos a fim de problematizar os efeitos de sentido que a pontuação utilizada por eles produzia no texto, solicitando que voluntários fossem ao quadro e fizessem as alterações necessárias. A docente destaca:

REB

No final de cada pontuação, perguntei por que eles fizeram aquilo. Não sabiam responder, apenas sabiam que a pontuação deveria ser daquele jeito. Falei que isso era bom, pois mostrava que eles tinham o hábito da leitura. Em seguida, expliquei utilizando termos metalinguísticos da gramática tradicional. Falei também da importância do uso da gramática para consulta.

De acordo com Geraldi (1997a, p. 46), as atividades docentes devem girar em torno do ensino da língua e apenas deverá ser feito o apelo à metalinguagem quando a descrição da língua for um meio para alcançar o objetivo desejado. Sendo assim, percebemos que a estagiária se apropriou desse conhecimento, pois, mesmo propondo a sistematização dos conceitos e das nomenclaturas da gramática tradicional, seu objetivo foi fazer com que os alunos adquirissem habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

Outra questão que observamos na análise dos relatos é que a grande maioria dos estagiários compreende bem o princípio de que a análise linguística deve vir atrelada à leitura e/ou à escrita, pois, conforme Geraldi (1997b, p. 59) propunha, a análise linguística surge para auxiliar as práticas de leitura e produção de texto, permitindo a reflexão consciente acerca dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Exemplo disso é o que encontramos no relato da estagiária C, que justifica sua escolha por trabalhar o eixo da análise linguística logo após a leitura afirmando, com base em Suassuna (2012):

REC

[...] quando relacionamos análise linguística a outros eixos de ensino de língua portuguesa, como é o caso do eixo leitura, que foi o caso, compreendemos que o “[...] o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas” (SUASSUNA, 2012, p. 23), ou seja, a análise linguística ocorre nos momentos em que lemos e escrevemos.

A estagiária, no entanto, optou por trabalhar com a análise linguística logo após o eixo da leitura, não fazendo uma ligação direta com a escrita, e justifica isso contrariando com maestria uma citação de Geraldi (*apud* Suassuna 2012):

REC

*Foi exatamente por isso que escolhi trabalhar análise linguística utilizando os textos prontos trabalhados anteriormente, não os textos dos alunos, cuja produção foi posterior ao estudo de AL, contrariando o que diz Geraldi (1997b, p. 73-74 *apud* SUASSUNA, 2012, p. 13): “fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise”.*

A profissão docente requer a apropriação da teoria para que o professor saiba lidar com as diversas situações da sala de aula, pois, assim, ele pode escolher com propriedade os caminhos que deseja seguir em sua prática de forma coerente. Assim, contrariar um posicionamento teórico, justificando a tomada de decisão com outro fundamento, demonstra domínio da teoria, autonomia e criatividade na reinvenção da prática.

Consideramos válido ressaltar também que a maioria dos estagiários demonstrou realizar suas aulas com base em uma concepção sociointeracionista, alguns mencionando isso de forma explícita no relato, outros por meio da descrição de suas atividades e procedimentos. Destacamos um trecho do relato da estagiária H, no qual ela afirma o seguinte:

REH

[...] a concepção de língua(gem) que sigo e acredito é a sociointeracionista, que propõe uma construção social, cognitiva e histórica (textual-interativa), situada em eventos de interação, de linguagem como atividade social, numa perspectiva dialógica, e de gênero conforme Marcuschi (2008) define [...].

Em outros relatos, percebemos que, mesmo não trazendo citações explícitas, os licenciandos afirmavam que pretendiam, com sua prática em sala de aula, formar pessoas capazes de agir socialmente e de forma autônoma por meio da linguagem. Compreender a língua dessa forma é importante para que o trabalho com a análise linguística seja efetivo, pois implica conceber a língua como forma de interação humana, que está a serviço do processo comunicativo realizado por sujeitos situados historicamente e socialmente. Assim, uma vez que a concepção de gramática tem implicações no agir docente (FERRAZ; OLIVAN, 2011, p. 2236-2237), podemos dizer que os procedimentos adotados pela maioria dos estagiários contemplaram a gramática como um sistema de princípios que organiza enunciados e torna explícito o saber sobre o funcionamento da linguagem.

De uma forma geral, é possível perceber que os estagiários mobilizam saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares à medida que desenvolvem os saberes experienciais na vivência concreta da prática docente. A teoria, nos relatos analisados, aparece imbricada à prática, pois os professores aprendizes justificam suas escolhas metodológicas com base em um conhecimento teórico consistente.

5.2 ATIVIDADES DESCRITAS / PROCEDIMENTOS ADOTADOS

No que diz respeito a este critério, procuramos destacar alguns relatos que consideramos pertinentes para entendermos de que forma os professores em formação estão operando com os elementos linguísticos e gramaticais. Nosso primeiro ponto de análise, levando em conta os procedimentos, foi identificar se os estagiários utilizaram o método indutivo, descrito por Nóbrega e Suassuna (2014, p. 252) como o método que parte da observação de casos particulares para depois chegar a uma conclusão a respeito das regularidades e peculiaridades da língua.

A estagiária A realiza uma prática que valida o princípio da indução, uma vez que, para dar conta de conteúdos linguísticos ligados à argumentação, ela pergunta aos alunos quais são os argumentos presentes no texto e, em seguida, questiona quais são os elementos que contribuem diretamente para que o texto faça sentido. Não satisfeita com as respostas dos alunos, ela tenta ser mais específica e pergunta: “Quais elementos compõem a progressão temática do texto? Os argumentos aparecem de forma mágica?”. Percebendo que, ainda assim, os alunos não conseguem fornecer uma resposta satisfatória, a professora os conduz à reflexão sobre o uso das conjunções dentro do texto e relata o procedimento da seguinte forma:

REA

Comecei explicando a classe gramatical que eles tinham conseguido identificar, mas não conseguiram dizer com que classe gramatical estavam lidando. Assim, perguntei se eles já tinham trabalhado com aquele tipo de classe gramatical e eles responderam afirmativamente. Pedi que eles dissessem quais são os tipos de conjunções que existem dentro dessa classe e eles conseguiram dizer e montei uma tabela que dividia conjunções coordenativas e subordinativas e, concomitantemente, fui explicando suas funções dentro do texto.

É importante pontuarmos que a maioria dos licenciandos demonstra compreender as novas orientações para o ensino de gramática/análise linguística, pois não explicam os conteúdos com um fim em si mesmos, nem apresentam conceitos prontos para que os alunos memorizem. Citamos agora o relato da estagiária D, que apresenta em seu relato um postulado teórico ao afirmar:

RED

[...] como postula Geraldi (1999), a análise linguística deve se pautar no estudo dos recursos linguísticos funcionando no interior do texto, a fim de o aluno compreender como a mobilização daquele recurso está possibilitando um dado sentido para o texto.

Partindo dessa ideia, a estagiária optou por retomar os poemas que havia trabalhado no eixo da leitura, a fim de analisar com os alunos os recursos da língua neles utilizados, tais como pontuação, seleção de palavras, uso de figuras de linguagem e mecanismos de estruturação, bem como seus efeitos de sentido. Para tanto, ela iniciou a aula questionando aos alunos: “O que faz com que esses textos sejam literários? Há uma linguagem que se aproxima do sentido real ou figurado?”. À medida em que os alunos iam respondendo às perguntas, a docente os guiava para que chegassem à interpretação desejada.

Utilizar o método indutivo não significa não empregar nomenclaturas. Elas podem, sim, aparecer na prática do professor, afinal, é uma necessidade do saber científico, no entanto, é importante que os alunos tenham contato com essa nomenclatura depois de compreender o funcionamento dos elementos linguísticos e gramaticais dentro do texto. O relato da estagiária I exemplifica muito bem essa questão no âmbito da metodologia indutiva:

REI

Falei que ele estava correto e expliquei para o grupo-classe que as palavras que têm a função de ligar termos e orações, de modo a auxiliar na progressão textual, são chamadas de conjunções e que podemos classificá-las em coordenativas e subordinativas.

Perguntei aos alunos qual é a opinião do resenhista sobre o filme “O Auto da Compadecida”, e eles responderam “positiva”, então, perguntei qual é a palavra presente no primeiro parágrafo da resenha que mostra para o leitor que o resenhista faz um comentário positivo sobre o filme, ao que o grupo-classe respondeu em coro: “irresistível”. A partir disso, falei para os alunos que as palavras presentes no texto que conferem características, qualidade, aspecto ou estado aos substantivos são chamadas de adjetivos e continuei a leitura da resenha em voz alta, enquanto os alunos iam acompanhando e identificando os adjetivos presentes no texto, as relações de sentido que eles estabelecem dentro do mesmo e o posicionamento do autor da resenha a partir da utilização de adjetivos.

Outro procedimento realizado pela estagiária I que merece ser destacado é a sistematização no quadro, em forma de tabela, de conteúdos que já haviam sido compreendidos pelos alunos por meio da leitura e/ou produção de textos, mas que precisavam de um trato mais elaborado, para que os alunos pudessem organizar melhor o pensamento. A docente descreve essa atitude da seguinte forma:

REI

[...] eu precisava esquematizar melhor o assunto no quadro para, além de acrescentar informações adicionais, auxiliar a compreensão pelo grupo-classe [...]. Coloquei no quadro mais algumas informações sobre as conjunções, seguidas de exemplos, e solicitei que os alunos copiassem no caderno.

Uma característica relevante da atividade docente é a capacidade do professor de acionar saberes e tomar decisões diante das diversas situações de sala de aula. Sabemos da importância do planejamento para uma prática docente consistente, mas não é possível (nem desejável) prever tudo o que vai acontecer na aula, em virtude de sua natureza dinâmica e histórica. Cabe, então, ao docente fazer valer sua inventividade e (re)adequar seus procedimentos diante dos imprevistos. Identificamos essa capacidade no relato da estagiária O, que, ao perceber que a turma não estava apta a responder suas perguntas, precisou traçar um novo caminho para atingir seus objetivos:

REO

Nesse momento, já que tínhamos discutido bastante a temática do texto, comecei a questionar aos alunos quais elementos coesivos eles encontrariam no texto, o silêncio na sala foi geral, nenhum aluno respondeu. Quando perguntei o que eles entendiam por elementos coesivos, o silêncio continuou. Percebi que teria que ir por outro caminho para atingir meu objetivo, portanto, os questioneei sobre o que seria coerência, se eles tinham na memória algo sobre aquela palavra, e assim, as caras confusas começaram a dar espaço aos alunos interessados e participativos que eles eram.

Apesar de a maioria dos licenciandos ter desenvolvido um trabalho coerente com a proposta da análise linguística, articulando bem teoria e prática, registramos que alguns deles demonstraram certa instabilidade, que julgamos própria do processo de transição a

que já nos referimos. No caso da estagiária C, percebemos que ela, embora demonstrasse domínio da teoria, não seguiu o método indutivo, pois, de acordo com seu relato, iniciou a aula sobre verbos e advérbios expondo conceitos e classificações no quadro conforme a gramática tradicional, explicando a norma e mostrando exceções e exemplos. O seu objetivo era fazer com que os alunos percebessem a utilização dos verbos e advérbios na construção de narrativas. Para isso, ela desenvolveu uma atividade oral com os alunos, na qual eles formaram um grande círculo e criaram um conto coletivo utilizando os verbos nos tempos estudados e os advérbios trabalhados. A estagiária afirma em seu relato:

REC

[...] a atividade rendeu boas risadas, mas, através dela, os alunos puderam demonstrar que compreenderam os conceitos trabalhados. Dos 45 alunos, a maioria participou ativamente da dinâmica, e mesmo os que não participaram diretamente estavam atentos à atividade, reagindo positivamente ao que estava sendo feito na sala de aula.

Nota-se que, da maneira como foi conduzida, a aula descrita no relato não possibilitou uma reflexão a respeito do uso dos verbos e advérbios, pois, apesar de trabalharem em círculo e realizarem uma atividade oral e coletiva, os alunos tiveram que criar um texto sem partir de um contexto e com o único propósito de usar os tempos verbais e os advérbios estudados. Há, nesse caso, um esforço da estagiária em inovar sua prática com atividades mais lúdicas e que fogem do formato tradicional de aula expositiva, no entanto, ainda é preciso uma melhor apropriação dos princípios que regem as aulas de análise linguística. Isso nos mostra que existe a intenção por parte dos professores em formação de seguir as orientações mais recentes para o ensino de análise linguística, mas o processo de transição é lento e gradual e, muitas vezes, esse professor poderá realizar em suas aulas atividades de gramática tradicional acreditando que pratica a análise linguística.

Em síntese, constatamos que alguns estagiários realizam o ensino de análise linguística de forma coerente com as orientações da matriz teórica sociointeracionista, enquanto outros – a minoria, neste caso – trabalham de forma mais próxima do modelo tradicional. Essa divergência pode ser explicada, entre outras razões, pelo lento e complexo movimento de transição entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística, tal como colocado por Silva (2010, p. 971).

5.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS

A profissão docente se desenvolve em um contexto complexo e, por isso, vários de seus aspectos podem ser difíceis para o professor. Em se tratando dos licenciandos, essa complexidade é ainda maior, porque, além de precisar lidar com as situações da sala de aula e da escola de uma forma geral, ainda é preciso ajustar a relação com o professor supervisor. No que tange à análise linguística, temos também o fato de esta ser um eixo

de ensino em fase de consolidação. Assim, há um processo de transição entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística que pode ser especialmente desafiador tanto para o estagiário, quanto para o supervisor que o acompanha na escola-campo.

Foi perceptível em alguns casos, como o da estagiária C, que os professores aprendizes encontraram empecilhos para realizar um trabalho que fugisse um pouco da abordagem exclusivamente tradicional da gramática, devido ao posicionamento do professor supervisor do estágio. Essa estagiária relata que, ao trabalhar o conteúdo advérbios, copiou no quadro a definição de acordo com a gramática normativa e depois questionou os alunos sobre se a classe gramatical era variável ou invariável, ao passo que a professora supervisora, vendo que alguns alunos ficaram em dúvida, respondeu à pergunta colocada da seguinte forma:

REC

[...] afirmou veementemente que os advérbios eram invariáveis, como eles haviam estudado na primeira semana de aula, quando ela havia feito uma divisão das classes de palavras como variáveis e invariáveis, e os advérbios estavam classificados como invariáveis.

A intenção dessa estagiária era desconstruir a ideia de que advérbios não podem ser flexionados; para tanto, ela estava baseada, como já afirmara antes no relato, numa obra do linguista Marcos Bagno. Decidida a mostrar aos alunos uma outra perspectiva sobre o assunto, além da fornecida pela supervisora, mas sem desmoralizá-la ou contradizê-la, a licencianda levou para a sala exemplos retirados de um livro do autor para tentar contornar a afirmação feita pela professora sobre a invariabilidade dessa classe. Ela explicou aos alunos que, de acordo com a gramática, os advérbios são classificados como invariáveis, mas a língua está em constante mudança e seus usuários utilizam da criatividade para construir novas palavras juntando palavras já existentes ou colocando no aumentativo ou no diminutivo palavras que não costumam ser flexionadas. A aluna assim relata o diálogo que teve com os alunos, na tentativa de fazê-los compreender a dinamicidade da língua:

REC

Quem aqui nunca falou que ia acordar amanhã cedinho? Cedo é um advérbio de tempo, certo? Mas aí ele está sendo usado no diminutivo. 'Oxente', mas ele não era invariável?! Como ocorre esse processo?

Para melhor compreendermos o ocorrido, é necessário levar em consideração que o estágio curricular acontece no ambiente escolar, o qual se configura como um conjunto de diferentes sujeitos e ações. A relação entre o estagiário e o professor que emerge nessa atividade pode ser um pouco conflituosa. De acordo com França (2013, p. 76), o professor supervisor deveria ser o profissional que assume a responsabilidade de conduzir o futuro

professor nas suas incursões na atividade docente. No entanto, esse papel, muitas vezes não é desempenhado a contento e isso pode ser justificado se considerarmos que

Os professores que recebem os alunos estagiários, muitas vezes, atuam no limite da concessão do espaço da sala de aula para que estes possam cumprir seu estágio, sem ter tido a oportunidade de compartilhar suas perspectivas de ensino e profissionais, num contexto em que as atividades desenvolvidas parecem compor um ritual que não foi estabelecido entre as partes. (FRANÇA, 2013, p. 77).

Ainda que a figura do professor supervisor não se constitua em tema específico da nossa discussão, assinalamos nossa concordância com França (2013, p. 80) em termos do que pode ser feito para que a relação entre ele e o estagiário se estabeleça da melhor adequada, em proveito da formação de ambos:

é preciso abrir mão de uma rotina estabelecida para construir novas práticas que incluam os novos aprendizes do ofício. Construir toma o sentido de superação das práticas estabelecidas em função da necessidade de significar para o futuro professor esse saber fazer docente e, ao mesmo tempo, ressignificar para si próprio uma ação que se faz e se refaz continuamente.

Não identificamos, na análise dos relatos, dificuldades quanto à seleção dos conteúdos e dos procedimentos adotados para o ensino de análise linguística. A maioria dos estagiários que relataram dificuldades nas aulas revelaram que isso ocorreu devido a questões institucionais e até mesmo a fatores que ultrapassavam os muros das escolas. Constatamos, então, que os licenciandos, por estarem transitando entre dois espaços formativos – o da universidade e o das escolas da educação básica –, foram capazes de traçar planejamentos de aulas coerentes, em sua maior parte, com a teoria e com a realidade da escola e dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos este estudo objetivando compreender de que modo os professores em formação se apropriam dos conhecimentos teóricos referentes à análise linguística e como reelaboram esses saberes no contexto da prática docente.

Procuramos primeiramente verificar se os estagiários traziam para os seus relatos de experiência as vozes de estudiosos que teorizam sobre o ensino de análise linguística. Vimos que a maioria deles mencionou diversos autores para fundamentar suas escolhas, muitas vezes na forma de citações diretas. Outros estagiários, apesar de não mencionarem diretamente os estudiosos, deixaram transparecer, através das atividades realizadas e dos procedimentos adotados, que estavam realizando um trabalho condizente com a proposta da análise linguística. Inferimos que, de uma forma geral, os licenciandos foram capazes de estabelecer conexões produtivas entre a teoria e a prática, o que sugere uma diminuição, ainda que gradual, do distanciamento entre ambas que prevaleceu durante muito tempo.

Foi percebido também que os professores aprendizes dialogaram em sua prática com os principais pressupostos que fundamentam o ensino de análise linguística. O

primeiro deles é o de que a análise linguística deve vir atrelada aos demais eixos de ensino, isto é, deve servir como um recurso para a compreensão textual e para a produção de textos, ao tempo em que amplia o cabedal de conhecimentos linguísticos dos aprendizes. Nesse sentido, constatamos que a maioria dos licenciandos trabalhou os elementos linguísticos e gramaticais retomando textos que já haviam sido lidos em sala ou que os alunos haviam produzido, não reduzindo os conteúdos a um fim em si mesmos.

Com relação às atividades desenvolvidas e aos procedimentos adotados, constatamos que a maioria dos estagiários se mostraram interessados em realizar uma prática de ensino diferente daquela regida pela gramática tradicional. Uma minoria optou, às vezes por razões que extrapolam os propósitos deste trabalho, por seguir uma abordagem tradicional. Acreditamos que essa divergência se deve ao fato de esses licenciandos se encontrarem em um momento de transição entre a tradição e a inovação no trato com os elementos linguísticos e gramaticais em sala de aula. De maneira geral, percebemos que eles foram capazes de se valer da teoria para repensar suas ações, valores, compromissos, desejos, modos de ensinar e se relacionar com os alunos, além da capacidade de planejar aulas inovadoras.

Outro achado interessante da pesquisa foi a capacidade que alguns revelaram de reinventar suas atividades frente a situações inesperadas de sala de aula. A criatividade alicerçada por uma base teórica sugere que a universidade vem formando uma nova geração de professores que (re)pensam constantemente o ensino de língua portuguesa para promover uma prática coerente com o sociointeracionismo e com os princípios de uma pedagogia crítica.

Ao considerarmos as dificuldades relatadas pelos estagiários no ensino de análise linguística, percebemos que poucos relataram casos de empecilhos que comprometessem de forma mais decisiva o trabalho com o eixo de ensino em questão. Além disso, os problemas relatados não se deram no nível da apropriação da teoria, mas na relação do estagiário com o seu supervisor.

Tendo em vista a relevância da formação inicial de professores para a concretização de propostas teóricas que visem a formação de pessoas capazes de agir socialmente por meio da linguagem, esperamos que esta pesquisa sirva para ampliar as discussões que têm sido feitas na área da formação docente, suscitando, assim, novas investigações que sirvam de orientação para futuros professores ou para aqueles encarregados de formá-los.

REFERÊNCIAS

CALLIAN, Giovana Rabite; BOTELHO, Laura Silva. A análise linguística e o ensino de língua portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência comunicativa. *Revista Eletrônica da FMG*, Juiz de Fora, n. 16, n. p., jan/jul. 2014.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 1, n. 2, p. 139- 151, 31 dez. 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; OLIVAN, Karen Neves. Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Curitiba, 2011. *Anais* 7 [...]. Curitiba, 2011, p. 2234-2248.

FRANÇA, Dimair Souza. A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: desafios e limitações. *Olhares*, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 64-89, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: : GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a, p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, p. 59-79.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife, v. 3, n. 2, p. 80-89, mai./ago. 2005.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Os desafios na construção dos saberes docentes do professor de geografia. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 1, n. 33, p. 63-78, 2017.

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

NÓBREGA, Jailton Jäder; SUASSUNA, Livia. Aula de gramática ou de análise linguística? Investigando objetos de estudo e objetivos norteadores. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 31, p. 246-269, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poésis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Noadia Iris. 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.

SILVA, Wagner Rodrigues; DINIZ, Alline Laís Schoen. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, 2014.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. *Formação docente*, Belo Horizonte. v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 11-28.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.