



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO II  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA EM LETRAS E ARTES  
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**RENALLE MENESES BARROS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA:  
ASPECTOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

**Campina Grande – PB**

**2011**

**RENALLE MENESES BARROS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA:  
ASPECTOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Graduação em Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciando em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Msc. Magliana Rodrigues da Silva.

**Campina Grande – PB**

**2011**

B277f      Barros, Renalle Meneses.  
A formação do professor de língua materna  
[manuscrito]: aspectos da relação teoria e prática / Renalle  
Meneses Barros. – 2011.  
25 f.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2011.  
“Orientação: Profa. Ma. Magliana Rodrigues da Silva,  
Departamento de Letras e Artes”.

1. Lingüística. 2. Formação de professores. 3. Relação  
teoria e prática. I. Título.

## RENALLE MENESES BARROS

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: ASPECTOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Graduação em Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciando em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Msc. Magliana Rodrigues da Silva.

Aprovada em: 02 de DEZEMBRO de 2011

#### BANCA EXAMINADORA

Magliana R. da Silva Nota: 9,0  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Magliana Rodrigues - UEPB  
(Orientadora)

Dalva Lobão Nota: 9,0  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Dalva Lobão - UEPB  
(Examinadora)

Jacklaine de A. Silva Nota: 9,0  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jacklaine de Almeida Silva - UEPB  
(Examinadora)

Média 9,0

*A minha mãe, fonte de toda minha inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus pela maior dádiva que me foi concedida: a VIDA.

A minha mãe, Elisabete Meneses Pereira, mulher inigualável, que sempre se doou por inteiro e renunciou aos seus sonhos para que, muitas vezes, eu pudesse realizar os meus. A você, mãe por natureza, por amor e opção, o meu muito obrigado.

Ao meu pai, Reginaldo Pereira Barros, homem de caráter e honestidade ímpar que, apesar do seu jeito “diferente” de amar, tem uma importância imensurável na minha vida.

A minha avó Lia, mulher de sabedoria e fé, que dedicou muitas de suas orações a mim, pedindo ao “Pai Eterno” por meu sucesso profissional e pessoal.

A minha irmã Rísia, parceira, companheira e exemplo de mulher. Hoje, minha maior saudade.

A minha irmã Raíssa, minha companheira desde pequena, que com seu jeito alegre sempre deu um jeito de transformar os momentos dolorosos nos mais engraçados.

A amiga e confidente Christiana Gadelha, que mesmo não acompanhando diretamente esse momento, já significou fonte de estímulo nos momentos difíceis da vida acadêmica no curso de Direito. Agradeço pela amizade e amor dedicados.

A amiga de infância e quase-irmã Danielly Vieira, por todos os momentos e experiências compartilhados durante todos esses anos.

As amigas Janecelly Abrantes, Perisangela Moreira e Lidiane Marcolino pelos momentos de alegria e descontração e pelas trocas de experiências, “por horas”, ao telefone. Confesso, queria muito vocês aqui perto de mim.

Aos amigos Israel da Silva, Mirelly Azêvedo, Rosilene Farias e Adriana Telino pelo acolhimento desde o primeiro dia em que “caí de pará-quedas” na nova turma e pelas experiências compartilhadas ao longo do curso.

As amigas Micaela de Sá e Alessandra Magda pela amizade construída em tão pouco tempo de convivência e de trabalho.

A Prof.<sup>a</sup> Msc. Magliana Rodrigues pelas contribuições teóricas, pelo apoio e ensinamentos. Realmente uma MESTRA.

Ao PIBID, que resgatou em mim a vocação à docência.

Aos participantes da banca examinadora pelas contribuições prestadas.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho!

“[...] o trabalho que realizamos como professores será competente, terá significação de verdade, se for um trabalho que faz bem, isto é, um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista estético-ético-político, a nós e àqueles a quem o dirigimos, com quem o compartilhamos.”

(Rios, Terezinha Azerêdo. As dimensões da competência do educador. *In*: PAROLIN, Isabel (org.). **Sou Professor! A formação do professor formador**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 17).

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apontar, sumariamente, os principais aspectos acerca da relação teoria e prática, instaurada durante a formação dos graduandos do curso de Letras. Para tanto, guiaremos-nos à luz dos construtos teóricos da Linguística Aplicada, resgatando as lições trazidas por renomados estudiosos como Moita Lopes (2006), Rojo (2006) entre outros, que através de um olhar diferenciado, procuram construir uma Linguística Aplicada alicerçada nos padrões exigidos pelas mudanças da vida contemporânea. Com base nestes referenciais, foi realizado um estudo de caso a partir da aplicação de um questionário a alunos que estão nos últimos semestres do curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). De posse dos dados coletados, a análise interpretativa realizada reforça, em uma certa instância, a instabilidade manifesta na relação entre a apreensão de conhecimentos específicos durante os quatro anos de formação inicial e sua “aplicação” às séries da educação básica.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de professores. Relação teoria e prática.



## **ABSTRACT**

The objective of this article is to point out the main aspects of theory and practice observed during the Linguistics graduation course. For that, our studies will be based on Applied Linguistics theoretical principles, and lessons brought to us by scholars such as Moita Lopes (2006) and Rojo (2006), amongst others, who, through a differentiated point of view, seek to construct an Applied Linguistics built on a high standard foundation that is result of the modern life changes. Based on these references, we conducted a case study in which a questionnaire surveyed alumni from the last semesters of Universidade Estadual da Paraíba's Linguistic graduation course. The collected data, after being analyzed and interpreted, reinforces, in a way, the obvious instability observed in the acquisition of specific knowledge during the four years of initial education and its "application" in basic education programs.

**Key words:** Applied Linguistics. Teacher training. Theory and practice correlation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
2.1	PARA ALÉM DA DISTINÇÃO ENTRE APLICAÇÃO DE LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA.....	10
2.2	NOVOS TEMPOS, NOVAS TEORIZAÇÕES .....	12
2.2.1	<b>Interdisciplinaridade ou Transdisciplinaridade?</b> .....	13
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	
3.1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA REALIZADA .....	15
3.1.1	<b>Conceitos adquiridos durante a formação inicial</b> .....	15
3.1.2	<b>Possibilidades de aplicação das teorias</b> .....	17
3.1.3	<b>Avaliação dos estágios de monitoria e regência</b> .....	20
3.1.4	<b>Elaboração de um plano de aula</b> .....	22
<b>4</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	23
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	24

## 1 INTRODUÇÃO

Os graduandos dos cursos de licenciatura aspiram ao contato direto com a sala de aula e, talvez, suas principais inquietações sejam imaginar a forma como será estabelecido esse contato, quais as melhores estratégias a serem adotadas a fim de “resolver” os problemas cotidianos do espaço escolar, quais os conhecimentos específicos, obtidos ao longo de quatro anos, poderão lançar mão no exercício de sua profissão.

Tais inquietações com o próprio fazer tem poucos paralelos em outras áreas. Enquanto os congressos de pesquisa e as publicações científicas disseminam as inovações trazidas, em número significativo, pela Linguística Aplicada (doravante LA) sobre os principais aspectos da formação inicial e continuada do professor e dos problemas atinentes ao ensino de Língua Portuguesa, raras vezes temos notícias de profissionais dos mais variados campos, assumindo, com tanto vigor, essa faceta de sua atuação como objeto de estudo.

O interesse dos professores de língua materna aliado à propagação de publicações científicas na área da LA tem sido, sem sombra de dúvida, motivados, dentre tantos outros aspectos, pelo propósito de entender e dirimir a complexidade da relação existente entre as instituições sociais e a sala de aula, entre o que é institucionalmente possível e o que realmente acontece nas práticas adotadas no espaço escolar, além dos complexos aspectos envolvidos na relação teoria e prática.

Nesta perspectiva, importante se faz observar a relevância da propagação dos estudos linguísticos no Brasil que, ao imprimir seu *discurso de mudança*, ganhou espaços cada vez maiores, perpassando do restrito meio científico para assumir seu verdadeiro papel social e político. Assim, o discurso instaurado apresenta o professor como principal destinatário das suas publicações e tenta obter a sua adesão através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças.

Uma vez admitida a preocupação advinda da LA e dos próprios graduandos com o fazer docente, o desafio atual encontra-se no fato dos futuros professores conseguirem estabelecer um diálogo profícuo entre teoria e prática, mediado, sobretudo, pelos novos ideais das teorias linguísticas. Tudo isso faz-nos questionar: atualmente, como são constituídas as relações entre Linguística e ensino? A aplicação de teorias linguísticas acaba com os entraves relativos ao ensino de Língua Portuguesa “postos” aos professores e alunos no âmbito escolar?

Partindo desses questionamentos, propomos um estudo cujo objetivo principal é, primeiramente, estabelecer uma distinção entre aplicação de teorias linguísticas e linguística aplicada na tentativa de demonstrar, através de um olhar mais acurado, as novas perspectivas trazidas por esta ‘nova’ área do conhecimento, a LA, que requer novos modos de teorizar e novos comportamentos. Além disso, pretendemos com esse estudo demonstrar como os sujeitos envolvidos compreendem os conceitos vistos no seu processo de formação e os correlacionam (ou não), uma vez que as teorias linguísticas estudadas nem sempre podem ser diretamente transpostas e aplicadas.

Delineados tais objetivos, utilizaremos como aporte teórico-metodológico leituras bibliográficas de Moita Lopes (2006), Rojo (2006), Nogueira e Fiad (2007) entre outros que, através de um olhar diferenciado, nos permitem entender as já mencionadas perspectivas lançadas pela LA e que, de certa forma, ajudam-nos a tecer a trama de críticas presentes ao longo deste trabalho. Ainda, realizaremos, a partir de um estudo de caso, análises das respostas dadas pelos alunos dos últimos semestres do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ao questionário proposto, no intuito de demonstrar como se dá a relação teoria e prática aos olhos dos futuros professores, complementando, assim, o presente estudo.

Por todo o exposto, o presente artigo tem a contribuir em, pelo menos, dois principais aspectos: o primeiro está diretamente relacionado ao foco de análise adotado, centrado na figura do estudante de Letras que ainda se encontra em pleno processo de formação inicial, distinguindo-se, pois, da maioria dos estudos já pretendidos, que conservam em suas abordagens a figura do professor em plena atividade; o segundo encontra-se na possibilidade de novos olhares serem lançados aos aspectos atinentes à formação do professor de língua materna, consistindo este trabalho em um instrumento facilitador de diálogo entre docentes e graduandos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 PARA ALÉM DA DISTINÇÃO ENTRE APLICAÇÃO DE LÍNGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA**

Atualmente, parece ser consensual, entre os que hoje militam na LA, o fato de que o seu objeto de estudo é a linguagem como prática social – aqui subjaz o entendimento de que o

letramento é um fenômeno que abarca “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (KLEIMAN, 2006, p. 181) – seja no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira ou até mesmo da língua materna, seja em qualquer outro contexto propício às questões relevantes ao uso da linguagem. Como bem assevera Kaplan (*apud* MENEZES, 2009, p. 01), “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados”. Daí, então, decorrer a noção de expansão da pesquisa em LA para diferentes contextos: “da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Entretanto, esse consenso nem sempre foi tão pacífico. No seu nascedouro, a LA foi vista “como uma tentativa de aplicação de linguística (teórica) à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTI *apud* MENEZES, 2009, p. 01), passando, posteriormente, a ganhar espaços cada vez mais abrangentes, determinados pela urgência de transformações não só nos objetos eleitos pela pesquisa, como também nos métodos e nos recortes teóricos<sup>1</sup> propostos, dos quais falaremos em momento oportuno.

Nesta perspectiva, a expansão da LA ganha proporções outras que não mais se concebe vê-la apenas como “aplicadora” de teorias a um dado contexto para testá-los, nem, tampouco, presta-se, apenas, a explicar e descrever conceitos ou processos baseados no empréstimo de teorias, sobretudo, às advindas da linguística. Como já asseverava Rojo (2006), a questão proposta pela LA, baseia-se na tentativa de problematizar, pôr em crise, questões com relevância social suficiente para “reclamarem” respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes.

Distorcendo esta visão, encontramos sendo difundida a concepção de que a LA procura encaminhar soluções ou até mesmo resolver os problemas com os quais se depara, havendo, pois, uma simplificação redutiva dos objetivos da área, entendida aqui como “lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem com os quais se defrontam professores e alunos” (MOITA LOPES, 2006, p.20), desconsiderando a complexidade das situações estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, impossibilitando, pois, pensar em soluções prontas e imediatas para todas elas.

---

<sup>1</sup>Os recortes teóricos aos quais nos referimos são aqueles propostos a partir da noção de interdisciplinaridade proposta por Moita Lopes (2006) ou de transdisciplinaridade proposta por Rojo (2006), das quais trataremos na seção “Novos tempos, novas teorizações” deste trabalho.

Além disso, tal concepção reducionista desconsidera aspectos relevantes como “a possibilidade de a prática alterar a teoria” (CAVALCANTI *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 19), sendo capaz, inclusive, de desconstruir sua base ideológica. Sob esta perspectiva, acredita-se, hoje, na urgência em entender que é a teoria que precisa ser modelada de acordo com as especificidades da prática, cabendo à LA figurar não apenas como mediadora entre a teoria linguística e a prática, mas passando a intervir direta e ativamente na prática social, produzindo teorias que dialoguem nitidamente com essa prática.

Assim, diante destas considerações, é passível de entendimento o fato de que o processo de ensino/aprendizagem está sob ressalvas outras que nenhuma teoria linguística poderia contemplar, a exemplo dos aspectos psicológicos e sociais que entram em jogo no momento da aprendizagem no espaço escolar, inevitavelmente, distantes do escopo de uma teoria linguística. Diante da complexidade dos fatos envolvidos em sala de aula, a LA contemporânea passa a querer-se renovada, contemplando as mais diversas mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica dos sujeitos envolvidos nos processos de linguagem, além de buscar em outras áreas do conhecimento o respaldo necessário para preencher as lacunas advindas de seu próprio campo de atuação.

## 2.2 NOVOS TEMPOS, NOVAS TEORIZAÇÕES

Numa determinada fase de sua história, por volta da década de 80 do século passado, as pesquisas em LA passaram a se deslocar da linguística, sua “ciência-mãe” – como diria Rojo (2006) – para outras áreas das ciências humanas e sociais. Campos diversos, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a sociolinguística, entre outros, passam a oferecer seus postulados como instrumentos facilitadores da compreensão dos processos investigados pela LA, ocorrendo, pois, uma clara dissipação de fontes. A partir daí, a LA passa a querer-se interdisciplinar/transdisciplinar – a escolha desses termos reflete às perspectivas defendidas por Moita Lopes (2006) e Rojo (2006), respectivamente – das quais trataremos posteriormente.

Entretanto, ainda hoje, não têm sido raras as vezes que tal dispersão não seja notada, sendo as relações com a linguística fonte de constante indagação e confusão entre os estudiosos de outros campos dos chamados estudos linguísticos, que buscam, insistentemente, encontrar na LA o que é ou não linguística para tentar validá-la.

Sob a égide desta concepção, muitos pesquisadores não se deram conta de que a urgência de transformações no campo da LA requer pensá-la como uma ciência singular, autônoma, com princípios, métodos e objetos próprios, isolados de qualquer disciplina de referência (inclusive da linguística).

Nesse sentido, importante é considerarmos as lições de Kleiman (2006, p. 174) que advoga no sentido de entender a LA como uma

[...] perspectiva metodológica e teórica que muito recentemente, ao se separar dos objetivos, métodos e paradigmas privilegiados na linguística, passou a construir seus próprios objetos de pesquisa e, conseqüentemente, suas próprias perguntas, seus próprios métodos e reformulações teóricas.

Sem sombra de dúvidas, pensar a LA desta forma não implica desconsiderar o seu caráter inter-/transdisciplinar, uma vez que a produção de conhecimentos relevantes para práticas sociais nesta área é formulada de modo a perpassar por vários campos do conhecimento, desconsiderando, assim, quaisquer lógicas aplicacionistas que entendam interdisciplinaridade com base em uma disciplina-mãe.

Isto posto, vale agora discorrer, de modo mais acurado, sobre os aspectos que envolvem a inter-/transdisciplinaridade proposta por renomados linguistas aplicados.

### **2.2.1 Interdisciplinaridade ou Transdisciplinaridade?**

No início dos anos 90, constatou-se uma ebulição de discussões a respeito das tentativas de definições sobre a transdisciplinaridade e os apelos ao pós-moderno.

A transdisciplinaridade, nessa época, passou a ser compreendida no sentido de que seu objeto de estudo “[...] atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam, aditivamente, como meras fornecedoras de subsídios” (SERRANI *apud* ROJO, 2006, p. 259).

Em seguida, outros pesquisadores, a exemplo de Moita Lopes (1998), passaram a ressaltar a diferença entre os modos inter- e transdisciplinar de produzir conhecimento, advogando no sentido de que a interdisciplinaridade nada mais era que aquilo defendido e entendido por Serrani como transdisciplinaridade. Segundo Moita Lopes, a transdisciplinaridade só pode ser vislumbrada em “trabalhos de investigação realizados por uma equipe de pesquisadores provenientes de várias áreas de investigação” (*apud* SIGNORINI; CAVALCANTI; CELANI, 1998, p. 173).

Dentro do conflito ora instaurado, importante trazermos à baila o posicionamento de Rojo (2006, p.257), que se posiciona no sentido de considerar a LA como transdisciplinar, uma vez que a entende como “ciência de configurações teórico-metodológicas próprias, autônomas não só da linguística inaugural, mas também de outras disciplinas de referência, como a psicologia e a sociologia”, uma vez que a LA as articulam de um ponto de vista diferente, a fim de construir novas significações.

Nesse sentido, entender a transdisciplinaridade do ponto de vista delineado por Rojo implica entender a relação da LA com outras ciências de forma mais ampla, mais eficaz, excluindo a possibilidade estreita de enxergá-la como interdisciplinar.

Diante da multiplicidade de pontos de vistas sobre a questão da inter-/transdisciplinaridade, talvez o que menos importe neste esteio de discussões seja a nomenclatura dada a esses fenômenos, sendo relevante para o estudo que aqui se propõe a percepção da urgência em se fazer uma LA contemporânea (“mestiça e ideológica” no dizer de Moita Lopes) - baseada, sobretudo, em teorias que levem em consideração os sujeitos sociais, “teorizações que dialogam com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Por fim e dentro dessas perspectivas, acredita-se, hoje, que o cerne da questão em LA esteja, sobretudo, voltado, primeiramente, à imprescindibilidade da construção de uma LA mestiça, que evoca a inter-/transdisciplinaridade como essencial para instaurar um diálogo com os demais campos e com o mundo contemporâneo; em segundo, uma LA comprometida em “destruir” a relação teoria e prática, uma vez que é inadequado construir teorias que não levam em conta os sujeitos que vivem as práticas sociais que queremos estudar, mesmo porque, conforme podemos depreender das palavras de Moita Lopes (2006), a contemporaneidade exige que vislumbremos a prática como algo independente da construção teórica que se realiza em tempo e espaço diversos, daí acreditar-se estar aquela adiante desta; em terceiro, uma LA que redescreva o sujeito social ao entendê-lo como histórico, heterogêneo, fragmentado e contraditório; e, por fim, uma LA comprometida com valores éticos, reescrita a partir de ressignificações da vida social.

### **3 ANÁLISE DE DADOS**



### 3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA REALIZADA

Com o objetivo de analisar como os alunos dos últimos semestres do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), dos anos 2010 e 2011, compreendem os conceitos vistos no seu processo de formação, os correlacionam (ou não) e ressignifica-os, foi-lhes aplicado um questionário.

Nele foram propostas questões que exigiam respostas discursivas, na tentativa de, primeiramente, abrir um espaço mais amplo para que os graduandos expusessem seus posicionamentos, bem como, no intuito de evitar respostas simplistas que caíssem, conseqüentemente, num vazio de análises. Assim, os graduandos deveriam se posicionar a respeito de questões como: a) conceitos adquiridos durante sua formação inicial; b) possibilidades de aplicação de teorias; c) avaliação dos estágios de monitoria e regência.

Além dessas questões subjetivas, foi pedida aos futuros professores que elaborassem um plano de aula, envolvendo conhecimentos linguísticos, para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, a partir de conteúdos propostos previamente.

No total, foram aplicados 15 questionários, sendo 4 deles respondidos por alunos formados em dezembro de 2010. Os demais foram dados a alunos com formação prevista para o primeiro e o segundo semestre de 2011. Desse montante, apenas 3 não responderam ao questionário, por motivos que não cabem ser aqui explicitados.

Nesta perspectiva, vale registrar que nem todos os alunos que se submeteram ao questionário responderam a todas as questões propostas. Algumas ficaram em branco, principalmente aquela que pedia para que o acadêmico simulasse uma situação de aula – através da elaboração de um possível “plano de aula” – a partir de um conteúdo proposto. Além disso, vale pontuar que, por questões de recorte metodológico, apenas algumas respostas foram analisadas e que elas foram transcritas seguindo, fidedignamente, o que os alunos escreveram, sem qualquer ajuste de pontuação, ortografia etc.

Sem maiores pretensões, importante destacar que, para a realização dessas análises, tentamos lançar o olhar de um “linguista aplicado”, sem, contudo, perdermos de vista a nossa posição de sujeitos inacabados e, ainda, em processo de formação, realidade ainda das pessoas que responderam, gentilmente, às questões.

Isto posto, passemos à análise e discussão dos dados coletados.

#### **3.1.1 Conceitos adquiridos durante a formação inicial**

O primeiro quesito do questionário foi assim elaborado: “Para você, o que é (fazer) Linguística Aplicada?” As respostas dadas a tal pergunta foram diversas. No entanto, um número considerável de participantes esboçou através de suas respostas um conhecimento ainda restrito sobre essa “recente” área do conhecimento.

A análise dessas respostas merece muita atenção. Para a maioria dos graduandos, a Linguística Aplicada nada mais é que a “aplicação de teorias linguísticas a um determinado contexto”, sobretudo, ao contexto escolar. Vejamos, na íntegra, algumas dessas respostas:

- (1) A linguística aplicada é um ramo da Linguística que visa à aplicação de teorias linguísticas.
- (2) A linguística aplicada é uma ciência com origens na Linguística, cuja principal função é aplicar as teorias estudadas com a finalidade de resolver os problemas enfrentados na prática.
- (3) A Linguística Aplicada é uma disciplina que se dedica a solucionar os problemas de professores e alunos em sala de aula.
- (4) Trata-se de pesquisa aplicada no sentido que se centra na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele.

No tocante a essas respostas, pode-se claramente perceber, como dito anteriormente, a pouca familiaridade dos alunos com as inovações disseminadas pelas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil. Em todas elas, sobretudo em (1) e (2), torna-se nítida a confusão feita entre aplicação de linguística e linguística aplicada. Outro ponto que merece ser considerado ainda nas respostas (1) e (2), refere-se ao fato de ambos os graduandos condicionar a existência da LA à Linguística, ressaltando, pois, aquilo que já foi mencionado em momento oportuno: a LA, para muitos, não é vista como uma ciência autônoma, com métodos, princípios e objeto(s) próprio(s), estando sempre relegada à sombra das bases de sua disciplina de referência, a Linguística, como já mencionado. É nesse sentido que encaramos afirmações como a de Celani (*apud* ROJO, 2006, p. 256):

Parece não está claro para os que militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela linguística (...) [mas] se relaciona com um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a psicologia, a antropologia, a sociologia, a pedagogia ou a tradução.

Nesta perspectiva, importante também se faz perceber que a questão da inter-/transdisciplinaridade para esses alunos ainda é uma incógnita, revelando, talvez, uma possível falta de aproximação com textos hoje publicados no meio científico.

Em (2) e (3), pode-se constatar que a LA é vista como uma ciência ou disciplina cuja principal finalidade é “resolver os problemas enfrentados...”. Aqui, observa-se uma clara tendência simplista e reducionista dos objetivos da área, entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso e ensino da linguagem. No dizer de Moita Lopes, (2006, p. 20) há “nessa perspectiva uma simplificação da área, [...] apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas”.

Por conseguinte, em (4), ainda que encontrado alguns dos resquícios da visão superficial sobre a LA, da qual estão imbuídas as respostas anteriores, observa-se uma evolução no sentido de o aluno ter conhecimento de que, hoje, a tendência da LA é a expansão do estudo da linguagem para contextos diversos, que ultrapassam os limites da sala de aula. Em sua resposta, o graduando foi incisivo: “[...] se centra na resolução de problemas de uso da linguagem **tanto no contexto da escola quanto fora dele**” (*grifos nossos*).

Neste ínterim, segue abaixo uma resposta que, dentro de suas limitações, condiz com as perspectivas lançadas, hodiernamente, pela LA:

(5) Trata-se de pesquisa de natureza aplicada em ciências sociais que se caracteriza pela expansão de dados que estuda, das disciplinas-fontes e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos.

A resposta da qual o graduando – em (5) – lança mão coaduna com o discurso instaurado por estudiosos como Moita Lopes (2006) e Rojo (2006), no sentido de: 1) vislumbrar o entendimento da inter-/transdisciplinaridade; 2) perceber que o objetivo da LA não é resolver quaisquer problemas, mas como diria Rojo (2006, p. 258), apenas aqueles “com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”; 3) vislumbrar a compreensão de que, embora a linguagem seja o centro das atenções na LA, esta pode ser entendida e estudada fora do contexto da sala de aula.

### 3.1.2 Possibilidades de aplicação das teorias

O segundo quesito do questionário foi elaborado da seguinte forma: “Em relação às teorias linguísticas vistas durante o curso, você percebe possibilidade de aplicação em situações práticas de ensino de língua materna?” Notem que ao fazer essa pergunta, resgata-se, conseqüentemente, algumas das questões que havia se discutido no item anterior. Como podemos observar, as respostas são reflexos de concepções intrinsecamente ligadas.

Assim como no quesito anterior, as respostas dadas foram diversas, variando entre “sim”, “relativamente” e “não”, além daquelas que não foram respondidas. Diante dessas constatações, observemos com atenção algumas das respostas dadas:

- (6) Sim. Acredito na importância da aplicação das teorias às práticas de ensino na língua materna, uma vez que a escola precisa buscar novas alternativas para ampliar a melhoria do ensino.
- (7) Sim, pois o curso nos oferece essa possibilidade, como também indica outras fontes para ampliar essas teorias e aplicá-las da melhor forma.
- (8) Sim, pois através do nosso curso percebemos mecanismos inerentes à língua, ou seja, origem, etimologia, evolução. Há um leque de procedimentos que podem ser lançados em situações práticas de ensino.

De posse dessas afirmações, pode-se notar que a concepção que demonstram ter da teoria não é de conceitos ou conteúdos substanciais que possam embasar a prática docente. Para eles, a teoria é vista como “método” que deve ser aplicado à prática.

Por conseguinte, as respostas dadas por aqueles que afirmaram ser relativa essa aplicação indiciam outra situação de interpretação da relação teoria e prática. Vejamos:

- (9) Há conteúdos com os quais os estudantes do Ensino Médio, por exemplo, não saberiam lidar, em decorrência do seu grau de dificuldade.
- (10) Algumas das teorias estudadas, embora perfeitas, não funcionam na prática.
- (11) Na minha opinião alguns estudos só são válidos a título de curiosidade, haja vista sua complexidade.
- (12) Algumas teorias podem ser aplicadas porém, a maioria delas não faz nenhuma relação com a realidade de sala de aula.

A respeito dessas respostas, várias interpretações poderiam ser feitas. No entanto, a principal delas, sugerida em (9), (10), (11) e (12), revela uma determinada concepção sobre as relações entre conhecimento e prática docente, qual seja: a de que toda teoria linguística

“deve” ser aplicada, reiterando a crítica à “aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional”, da qual lança mão Bronckart (*apud* NOGUEIRA; FIAD, 2007, p. 305). Conforme já elucidamos, essa relação unidirecional estabelecida entre teoria linguística e a prática de ensinar/aprender aspectos relacionados à língua/linguagem, não contempla, sequer, a possibilidade de a prática alterar a teoria. Neste sentido, a teoria passa a ser soberana em relação à prática.

Dito isto, cabe evocarmos mais uma vez as lições trazidas por estudiosos como Moita Lopes (2006), que pretendem construir uma LA que “explode” a relação teoria e prática, haja vista a inadequação em construir teorias desprestigiando as vozes daqueles que vivem as práticas sociais as quais desejamos estudar, mesmo porque, no mundo contemporâneo em que vivemos, a prática em sala de aula “acontece” enquanto as teorias estão ou ainda serão produzidas, havendo certo descompasso nessa relação, impossibilitando-nos, pois, pensar em concepções que sobreponham a teoria à prática ou vice-versa.

Em meio a essas respostas, encontramos, ainda, aqueles que acreditam não haver nenhuma possibilidade de aplicação das teorias estudadas ao ensino de língua materna. Vejamos:

(13) Não há possibilidade de aplicar as teorias vistas no curso na prática, tendo em vista que o contexto é totalmente diferente.

(14) Não vejo a possibilidade dessa aplicação, pois o professor ainda é “carente” de teorias.

Sobre a afirmação (13), pode-se dizer que ela está no mesmo esteio de discussão instaurado pelos alunos que responderam ser relativa essa aplicação. No entanto, é importante notar que a essa resposta poderia ser acrescido que, além do contexto, o nível de estudo, seus objetivos e seus sujeitos também são diferentes, uma vez que as situações em sala de aula não se replicam igualmente.

Com relação à afirmação (14), torna-se clara a visão do graduando (futuro professor) em considerar que, durante o seu processo de formação, não recebe o “volume” suficiente de teorias para serem posteriormente aplicadas. Dito de outra forma, parece está intrínseca, na concepção desse aluno, a idéia de que o conhecimento do “professor” carece de teorização. Nota-se, aqui, mais uma vez, a hiper-valorização da teoria, faltando aos estudantes à percepção de que os “saberes docentes” – como denominaria Nogueira e Fiad (2007) – incluem conhecimentos diversos, não apenas o teórico.

Sendo assim, é preciso fazer com que esses estudantes percebam que sua formação teórica realmente deve ser permanente e consistente, pois ela o ajudará na criação de estratégias e relações de autonomia, porém, devem atentar para o fato de que essa não é a única ferramenta da qual lançarão mão nas práticas escolares cotidianas.

Outra observação que merece ser colocada, agora em relação às respostas dadas como um todo ao segundo quesito, diz respeito a pouca percepção dos alunos no sentido de não observarem que, no momento da elaboração de uma teoria - seja ela linguística, ou não - entram em jogo convicções, valores do próprio teórico. Assim, como assevera o próprio Moita Lopes (2006), não é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, possam apresentar soluções para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula. Como se sabe, uma teoria linguística pode ser mais “eficiente” do que outra, dependendo dos propósitos que se queira atingir, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista de ensinar/aprender línguas.

### **3.1.3 Avaliação dos estágios de monitoria e regência**

O penúltimo quesito do questionário foi elaborado da seguinte forma: “Para você, qual é a importância dos estágios de monitoria e regência exigidos durante a sua formação?”

A formulação desse quesito justificou-se, principalmente, por entendermos que, durante o período de estágio, diversos tipos de problemas eclodem, tendo em vista a transferência de papéis instaurada: o aluno torna-se professor. Daí em diante, uma aura de incertezas e inseguranças paira sob a cabeça dos estudantes. O modo como proceder em situações reais em sala de aula é o aspecto de maior conflito entre os formandos que, muitas vezes, supõem existir fórmulas prontas para a condução do seu trabalho, imaginando que tais fórmulas/teorias “podem ser transpostas para outras situações de aprendizagem, desencadeando um retorno a velhos modelos, a concepções de ensino equivocadas, retroalimentando o caos na educação” (SILVEIRA, 2008, p. 02).

Como em boa parte das questões, várias respostas foram dadas, carecendo algumas de maior atenção. Vejamos:

(15) Na minha opinião, o estágio supervisionado não tem nenhuma importância.

(16) Para mim, o estágio de observação não faz o menor sentido. Já o de regência é importante, pois temos a oportunidade de vivenciar experiências como professores em sala de aula.

(17) O estágio de regência é super importante, já que temos a oportunidade de colocar em prática as teorias vistas na universidade.

(18) Ao mesmo tempo que é chato, é bom, pois podemos testar as teorias vistas no curso.

De posse desses dados, algumas constatações podem ser ponderadas. No que diz respeito às respostas (15) e (16), percebe-se o quanto esses alunos estão despreparados para exercer o “sacerdócio docente”, não conseguindo “extrair” nenhum significado quanto à importância dos estágios supervisionados para sua formação. No entanto, essa afirmação deve ser relativizada quando tratada em relação à resposta (16), já que, apesar de não ver “o menor sentido” no estágio de “observação”, encontra, no estágio de regência, “a oportunidade de vivenciar experiências como professor em sala de aula”.

Ainda se faz sintomático perceber na resposta dada pelo graduando em (16) a nomenclatura utilizada para denominar o estágio de monitoria. A escolha da expressão lexical “estágio de observação” não foi aí empregada de forma aleatória, uma vez que seu uso permite-nos apontar para uma concepção amplamente difundida, no passado, pela própria instituição, e arraigada, agora, na “mente” dos graduandos, de que, durante a “execução” dessa etapa de estágio, as suas atribuições se resumem à observação das aulas ministradas por professores de escolas da rede estadual de ensino nos níveis fundamental e médio, daí também decorrer a pouca importância atribuída a esta etapa do seu processo de formação.

Com relação às respostas dadas pelos graduandos em (17) e (18), nota-se que elas estão impregnadas das concepções outrora discutidas, qual seja: a necessidade em aplicar a teoria à prática. De acordo com suas formulações, o estágio – que pressupõe a sala de aula – passa a ser o lugar onde todas as teorias apreendidas devem ser aplicadas.

Com base nesta concepção, mais uma vez é preciso insistir numa formação acadêmica que proponha mudanças na formação do alunado, já que, hoje, a própria LA atravessa uma fase de reformulação de seus construtos teóricos e metodológicos, entendendo-se, inclusive, “auto-reflexiva”, tendo em vista que uma de suas características é “[...] o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente”, como diria Pennycook (*apud* MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Em contrapartida e no mesmo esteio de discussão, é preciso apontar para a urgência de um redirecionamento no pensar e no fazer dos próprios graduandos no que diz respeito ao seu

papel de “aprendiz”, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem no ensino superior pressupõe um grau de maturidade e responsabilidade que ultrapasse a visão de que todos os conhecimentos deverão ser adquiridos, unicamente, através do “repasso” das informações do professor para o aluno, sendo de extrema relevância que o graduando perceba este processo como uma via de mão dupla, no qual conhecimentos devem ser partilhados e multiplicados.

Dessa forma, cabe aos graduandos, também, refletirem sobre essas questões e buscarem, durante o processo de formação, outras formas de contato com essas inovações, que, por motivos diversos, e pelas questões acima explicitadas, “escapam” do espaço da “sala de aula”. Nesse sentido, cabe a universidade, professores e graduandos investirem no processo de formação profissional, repensando e reformulando os papéis institucionalmente impostos.

### **3.1.4 Elaboração de um plano de aula**

A última questão elaborada foi a seguinte: “Agora, pense como professor em plena atividade e responda: Na preparação de uma aula de Língua Portuguesa que envolvesse a revisão do estudo de pronomes, para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, que metodologia você adotaria? Descreva-a”.

Ao propor essa questão, estávamos interessados em perceber de que forma os graduandos procederiam diante da elaboração de um possível plano de aula e os possíveis construtos teóricos (e outros) subjacentes a essa prática, além das concepções de língua/linguagem reveladas a partir da situação proposta.

Curiosamente, faz-se oportuno registrar, desde já, que essa questão obteve números alarmantes de “respostas em branco” (do total, 13 não foram respondidas), ao mesmo tempo em que se puderam verificar duas respostas nas quais os alunos admitiam, expressamente, não estarem aptos à realização daquela atividade. Com base nessas constatações, duas interpretações podem ser dadas. A primeira, mais inocente, poderia está relacionada ao fato dos estudantes não quererem, por motivos diversos, realizar a atividade. A segunda, porventura, esboça a fatídica realidade dos estudantes que estão sendo “formados”, hoje, nas universidades, pois, na maioria das vezes, não dominam alguns dos procedimentos substanciais de sua formação.

Ao afirmar “cruelmente” que os estudantes não dominam conhecimentos substanciais, não significa dizer que esperávamos que nessa questão fossem “despejados”, apenas e tão-somente, conhecimentos teóricos, pois isso seria uma forte contradição àquilo que, desde o início, se pretende defender. Na verdade, a elaboração dessa questão justificou-se pelo fato de



que o “saber docente” engloba uma série de outros saberes e fazeres, dos quais o professor deve sempre lançar mão. Dentro de uma perspectiva discursiva, esses saberes e fazeres levam em conta a historicidade, a fragmentação dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino/aprendizagem, o lugar social de onde “falam”, o conhecimento de mundo, o conhecimento “acadêmico”, bem como as experiências adquiridas no exercício da profissão e nas relações estabelecidas entre professor e alunos em situações reais de ensino.

A esse respeito, vejamos as lições de Mercado (*apud* NOGUEIRA; FIAD, 2007, p. 300): “as decisões docentes são produto de apropriações culturais e de construção coletiva desenvolvidas na situação local, nas relações cotidianas de trabalho entre professor e alunos”.

Compreende-se, por fim, que os “saberes docentes” se caracterizam por suas diversas dimensões, sendo estas construídas através das influências “recebidas” pelo professor nos inúmeros espaços sociais e nos diversos momentos históricos que se atualizam na sua prática em sala de aula.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mais que buscar respostas, nosso estudo teve como objetivo apontar alguns direcionamentos para uma área de pesquisa que, hoje, apesar de amplamente divulgada, guarda em seu interior as marcas de configurações teórico-metodológicas ainda pouco compreendidas. Aqui foram apresentadas algumas vertentes da LA que representam determinadas escolhas teóricas, visões de mundo, valores, etc., não significando dizer que essas sejam as únicas possíveis e nem que todos devem segui-las.

Neste ínterim, ressalta-se que as análises das respostas fornecidas pelos estudantes do curso de Letras ao questionário não foram realizadas com o intuito de buscar culpados para as possíveis lacunas existentes no processo de formação inicial, mas, tão-somente, com o objetivo de estabelecer um diálogo profícuo entre formadores e formandos, para que aqueles repensem a importância do seu papel como intermediadores na construção de conhecimentos do seu alunado, e para que estes também se reconheçam responsáveis pelo seu processo de formação.

Assim sendo, o estudo realizado e a teoria explicitada revelam, pelo menos, dois principais aspectos acerca da relação teoria e prática. O primeiro deles diz respeito ao fato de que nem todas as teorias linguísticas devem ser aplicadas, haja vista que as situações de ensino/aprendizagem da língua materna são singulares, dado o seu contexto, sendo impossível

pensar que a aplicação destas teorias encerraria todos os embates com os quais se defrontam professores e alunos nas questões que envolvem o ensino de língua materna no espaço escolar. O segundo aspecto, intrinsecamente relacionado ao primeiro, diz respeito à crença de que os conhecimentos substanciais da formação do professor estão pautados no “volume” de teorias adquiridas. Novamente, há, nessa concepção, a hiper-valorização da teoria, quando, na verdade, atualmente, já se fala em “saberes docentes”, denotando, pois, a ideia de que, durante a sua formação, e na sua consequente atuação em sala de aula, o professor deve lançar mão de conhecimentos teóricos e empíricos provenientes de vários espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na sua prática.

Diante do exposto e a guisa de conclusão, cabe-nos referendar as sábias palavras de Moita Lopes (2006, p.31): “no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria”. Talvez essa tenha sido a resposta que por muito tempo esperamos e, que, só agora, acalma as nossas inquietações.

## REFERÊNCIAS

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Paschoal; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. *In*: \_\_\_\_\_ (org). **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

NOGUEIRA, A.L.H.; FIAD, R.S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 253-276.

RIOS, Terezinha Azerêdo. As dimensões da competência do educador. *In*: PAROLIN, Isabel (org.). **Sou Professor! A formação do professor formador**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

ROJO, Roxane Helena. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas. *In*: KLEIMAN, Angela. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

SILVEIRA, Sinéia Maia Teles. **Estágio Supervisionado e a formação do professor de Língua Portuguesa: Pontos e Contrapontos**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/estagio-supervisionado-e-a-formacao-do-professor-de-lingua-portuguesa-pontos-e-contrapontos-614442.html>. Acesso em: 25 de março de 2011.