

TRANSPONDO SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Josilete Alves Moreira de AZEVEDO¹

RESUMO

Na formação acadêmica do Curso de Letras, os alunos-estagiários devem adquirir saberes lingüísticos e didático-pedagógicos que fundamentam as atividades de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Este trabalho analisa relatórios de estágio, onde estão registradas suas vivências no exercício da docência. Traçamos como objetivo investigar, analisar e descrever como ocorre a transposição didática desses saberes para o contexto de sala de aula do ensino fundamental. Interessa-nos, especialmente, compreender as concepções de linguagem ali adotadas e sua articulação com as tendências pedagógicas e as atuais políticas públicas para o ensino de língua materna – aspectos relevantes de sua formação teórica. Para consecução dos propósitos do estudo, situado no âmbito da Lingüística Aplicada, optamos pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, a partir de uma abordagem etnográfica do ambiente do estágio. Constituindo-se, assim, como um estudo que tem a pretensão de contribuir com a formação e atualização de professores, bem como buscar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição didática; Concepções de linguagem; Ensino de língua.

Introdução

As pesquisas sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, apesar de relativamente novas na área de Lingüística Aplicada, têm-se multiplicado nos dias atuais. Essas investigações buscam compreender como ocorre o processo ensino/aprendizagem, procurando elucidar alguns problemas que podem impedir ou prejudicar o desenvolvimento de ações didáticas dos docentes que atuam, nos diversos níveis de ensino. Sabemos que um dos preceitos da pedagogia moderna tem buscado um ensino que vá além da assimilação dos conteúdos teóricos e que vise à formação de um

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Ciências Humanas e Sociais/Campus de Currais Novos/RN. Rua Vila Lobos, 3482-Candelária, 59065-440, Natal/RN, Brasil. E-mail: josileteazevedo@bol.com.br

cidadão consciente de sua função social, como também capaz de perceber criticamente a realidade na qual está inserido. E a Linguística Aplicada tem investido nesse ideal, especialmente, na realização de estudos que tenham como foco central a sala de aula.

No caso específico desta investigação, foram analisadas questões que se referem à formação de alunos do Curso de Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Norte /Centro de Ensino Superior do Seridó / Campus de Currais Novos-RN), porque entendemos que a universidade tem sido o centro, por excelência, da divulgação das novas idéias e saberes científicos, que têm influenciado mudanças no processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa que se realiza no sistema educacional escolar.

O propósito deste estudo é investigar como acontece a transposição didática dos saberes teóricos e práticos adquiridos pelos estagiários ao longo de sua formação acadêmica para o contexto de sala de aula do ensino fundamental. Procuramos compreender a concepção de linguagem adotada pelo aluno-professor na fase de regência de classe que compõe as atividades relativas ao Estágio Supervisionado, bem como as abordagens de ensino e sua relação com a atual política pública para o ensino de língua materna contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esta articulação de saberes lingüísticos e didático-pedagógicos é um dos aspectos relevantes no processo de formação do futuro professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que a forma como concebe a língua/linguagem altera consideravelmente seu fazer pedagógico e reflete diretamente nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Vemos, portanto, que a ação didática produtiva e significativa realizada no contexto de sala de aula exige do professor uma atitude comprometida com aquilo que faz em favor do aprendiz. Por isso, para compreender a dinâmica da linguagem na escola, tem que se ter clareza de, pelo menos, quatro elementos que fazem parte do

processo ensino-aprendizagem. Primeiro, entender qual é o objeto de ensino (Língua Portuguesa); segundo, qual a teoria sobre a qual se apóia a prática (abordagens de ensino); terceiro qual o perfil de aluno que se deseja formar no final do processo e, finalmente, o quarto, que é a maneira como esses elementos vão implicar a prática pedagógica. Vale salientar que estes elementos não devem ser vistos em um esquema de preferência, mas em uma perspectiva de inter-relação.

Concepções de linguagem e abordagens de ensino

Partindo do princípio de que o conhecimento de Língua Materna veiculado na sala de aula é um processo no qual o professor e os alunos estão engajados em uma ação didática conjunta de ensino/aprendizagem e que esta tem como objeto a linguagem, percebemos ser de suma importância investigá-la, pois qualquer trabalho educativo, no contexto institucional escolar, pressupõe práticas interacionais que envolvem a noção de linguagem. Dessa forma, em nosso estudo, adotamos a definição de língua proposta por Bakhtin (1992), como “um fenômeno social da interação verbal realizada através do enunciado”, concebendo a linguagem em uma perspectiva sócio-histórica, ideológica e dialógica, tendo em vista focalizarmos o perfil de aluno exigido no documento oficial (Parâmetros Curriculares Nacionais).

No contexto escolar cabe ao professor a tarefa de pensar a língua como um fenômeno constitutivo e dialógico nos termos bakhtinianos, uma vez que enquanto processo histórico mantém estreitas relações com a sociedade, a ideologia, as circunstâncias políticas, a dimensão cultural, estando presente, portanto, no próprio cotidiano do aluno, não podendo ser ensinada de forma fragmentada e descontextualizada. Esta noção dialógica da linguagem passa a ser um dos pontos

relevantes da pesquisa, em virtude de sua articulação com os direcionamentos da política pública e as abordagens de ensino.

Assim, passamos a assumir uma concepção de linguagem como interação na qual a língua não é apenas para traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações, mas para realizar ações, agir sobre o outro, atuando no seio das interações sociais nas quais se insere, formando o contexto de produção do enunciado, isto é, a situação comunicativa, a relação interpessoal (formal / informal) que se estabelece entre os interlocutores, envolvendo aquilo que se diz, a quem, como se diz e em que circunstâncias. Portanto, como assevera Batista (1997) que “falar é agir” sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Partimos do princípio de que a concepção dialógica da linguagem instaura o outro no processo discursivo e que é a partir dessa compreensão que ao sujeito é dada a oportunidade de construir e apropriar-se dos conhecimentos e valores veiculados na escola, os quais possibilitarão sua formação como agente social, coletivo, cidadão crítico e reflexivo. Este é o perfil de aluno proposto nas orientações dos parâmetros nas diversas áreas de conhecimento e, em especial, em Língua Portuguesa, cujo objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua.

Desse modo, caberá ao professor de língua materna adotar uma concepção de linguagem que atenda às exigências de formação do alunado, condizente com a proposta educacional vigente que revela uma dimensão dialógica da língua, entendida como um sistema lingüístico social em sua interação com os fatores culturais, históricos e ideológicos. Nessa perspectiva, a língua não é compreendida como algo abstrato e isolado do contexto de uso, pois o conceito defendido pelo documento do MEC aproxima-se das tendências teóricas contemporâneas, que seguem uma linha bakhtiniana e trilham as contribuições da Análise do Discurso e da Lingüística Textual.

Assim sendo, a escolha da concepção de linguagem deverá articular-se diretamente com as abordagens de ensino, que segundo Halliday et al (1974), podem ser a) prescritiva que privilegia o trabalho com a norma culta, pautada no ensino da gramática normativa e cujo objetivo é a correção forma da linguagem; b) descritiva que procura mostrar como a língua funciona, fazendo o aluno conhecer a língua como instituição social em sua estrutura , forma, função e funcionamento; e, c) produtiva cuja finalidade é entender que o uso da língua de modo mais eficiente, aumentando a possibilidade do aluno empregar sua potencialidades nas diversas situações comunicativas das quais participa.

Ao relacionar os tipos de ensino (prescritivo, descritivo e produtivo) com as concepções de linguagem (como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como forma de ação e interação), Travaglia (1996, p. 40) admite que:

O ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado à consecução do primeiro objetivo de ensino de língua materna [...], ou seja o de desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades.

Observamos, assim, que o ensino produtivo é o mais adequado para viabilizar o ensino de Língua Portuguesa, conforme propõem os parâmetros, tendo em vista que ambos apostam no desenvolvimento da competência comunicativa através de novas habilidades de uso da língua. Todavia, no contexto escolar, os docentes têm dado ênfase aos ensinamentos prescritivos, colocando a gramática como cerne da ação didática, tornando seu ensino puramente metalingüístico e descontextualizado.

As reflexões de autores como Soares (1998), Geraldi (1995), Possenti (1996), entre outros, têm mostrado a falência desse modelo de ensino prescritivo e alertam que é da responsabilidade da escola a formação da competência discursiva de seus alunos.

Mas como formá-la se a ação didática apenas os torna capazes de dominar as estruturas formais da língua? Por isso, da perspectiva dos estudos lingüísticos é imprescindível uma mudança de enfoque no papel da escola e do ensino, reorientada para a noção de língua que inclui, segundo Soares (1998, p. 85), “as relações da linguagem como os usuários, com o contexto e com as condições sócio-históricas de seu uso”.

Do ponto de vista didático-pedagógico, as ações didáticas mais usuais na sala de aula têm-se pautado na bipolarização das tendências tradicional, caracterizada pelo ensino prescritivo / formal e a crítico-social dos conteúdos, que propicia um ensino que desenvolve as capacidades e habilidades dos alunos na aprendizagem de conteúdos científicos, relacionando-os com a formação da consciência crítica face à realidade social, sendo esta última a mais adequada aos objetivos de ensino de língua enquanto interação (LIBÂNEO, 1991)

Com base nas experiências profissionais como professora de estágio e nas observações feitas nas escolas campo de estágio, temos constatado que essas duas tendências, embora com enfoque bem diferentes, convivem “harmoniosamente” dentro das salas de aula de língua materna, denunciando um ecletismo de abordagens, sem clareza e sem a solidarização de pressupostos teóricos que as norteiam e o que é pior sem saber aonde se quer chegar. Todavia, acreditamos que os fundamentos de um ensino de língua, apostando na formação do cidadão crítico, deverá observar o que orienta a política pública educacional vigente com relação ao perfil de aluno idealizado, adotar uma concepção de linguagem interacional, escolher a tendência pedagógica crítico-social e uma abordagem de ensino produtivo.

Isto significa reconhecer, no interior do trabalho pedagógico, a importância da linguagem, não como fenômeno específico e exclusivo da Língua Portuguesa, mas como possibilidade de pensar o mundo e atuar sobre ele. Portanto, a linguagem

entendida como lugar de interação não pode ser considerada fora do vínculo como a situação comunicativa, isto é, “estudar as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 1992).

No que se refere à transposição didática, orientamo-nos pelo posicionamento de Bronckart e Giger (1998) e Chevallard (1991) no qual a mobilização de conhecimentos / saberes no contexto de sala de aula ocorre por meio de empréstimos às fontes de referência. No caso desta investigação, esses saberes advêm da Lingüística, Língua Portuguesa (concepções de linguagem), e das abordagens de ensino (prescritivo ou interacional). Assim, adotamos o procedimento de solidarização quando o aluno-estagiário fizer a transposição didática sem que haja contradição da concepção de linguagem apreendida e sua inter-relação com o tipo de ensino adequado à formação do perfil de aluno consciente e crítico.

Certamente, esses saberes lingüísticos e didático-pedagógicos foram veiculados durante o curso de graduação. Assim sendo, interrogamo-nos como o estagiário, após ter acesso a esses conhecimentos através de leituras, aulas, discussões e reflexões sobre o ensino de Língua materna, efetiva a transposição didática desses saberes, nas situações de ensino realizadas no período de regência de classe, última etapa da disciplina Estágio Supervisionado.

Aspectos metodológicos

Para consecução dos objetivos de nossa investigação, selecionamos como sujeitos da pesquisa os estagiários da turma 2007.2, do Curso de Letras. O *corpus* para análise foi constituído por 20 relatórios finais do Estágio Supervisionado. Escolhemos o capítulo onde constam as experiências práticas da fase de regência de classe, tendo em vista que é nessa etapa que o aluno-mestre faz a transposição didática dos saberes

teóricos e práticos, adquiridos ao longo do curso, numa situação didática realizada no contexto de sala de aula. Utilizamos também o registro de nossas observações enquanto Supervisora de Estágio, pois compreendemos que o cruzamento dessas informações (relatórios / registros) poderiam trazer mais esclarecimentos sobre os efeitos da transposição didática nas aulas de vivência docente.

Vivências didáticas: Fase de regência

No curso de formação de professores de língua materna, focalizado na presente pesquisa, o estágio ocorre no último semestre letivo do Curso de Letras, constituindo-se, portanto, o único momento em que o aluno / professor é colocado numa situação real de ensino, onde deverá transpor para salas de aula do ensino fundamental (6º ao 9º ano) os conhecimentos apreendidos.

Desse modo, após concluir as disciplinas teóricas nas áreas de Lingüística, Literatura e Língua Portuguesa, o aluno cursa em dois períodos, anteriores ao estágio, as disciplinas profissionalizantes (Didática Geral, Didática da Língua Portuguesa, Tecnologias educacionais e Estrutura e funcionamento do ensino), estando assim estruturado o currículo do curso em estudo. Nesse bloco de disciplinas, há diversas atividades nas quais são articulados os conhecimentos teóricos das áreas específicas (Lingüística e Língua Portuguesa) com as abordagens de ensino e com a proposta dos parâmetros curriculares nacionais, através de seminários, debates e reflexões sobre o ensino de língua materna.

Vale salientar que, antes de realizar a fase de regência, o estagiário ingressa no contexto educacional como o propósito de diagnosticar a escola e a turma que irá atuar no exercício da docência. Nessa fase de observação, coleta dados sobre a estrutura administrativa e didático-pedagógica do estabelecimento, bem como informações sobre

o desempenho do professor colaborador e dos alunos. Em seguida, efetua o planejamento das atividades, sendo orientado pelo professor colaborador (Escola) e/ou pelo professor supervisor de ensino (Universidade). Após essa fase preparatória o estagiário realiza a regência de classe e elabora o relatório final de estágio no qual constam todas as experiências vivenciadas.

Assim sendo, restava-nos analisar e verificar como este futuro professor, que teve um processo de formação acadêmica nestes moldes, transpõe e mobiliza os saberes em situações autênticas de ensino.

Analisando os dados

De posse dos dados contidos no capítulo “Regência de classe” do relatório final, procuramos confrontá-los com os pressupostos teóricos referentes às concepções de língua e linguagem e as abordagens de ensino, a fim de verificar como se efetivou o processo de solidarização de saberes na transposição didática desses conteúdos no ensino de língua materna.

Em linhas gerais, ao analisarmos os textos em que os estagiários fazem o relato das atividades de regência constatamos que há predominância de ações didáticas que se caracterizam como um ensino prescritivo e uma concepção de língua enquanto sistema, assumindo, assim, uma abordagem metalingüística, conforme destacamos no seguintes trechos:

(R 10)

Em seguida, realizou-se uma dinâmica com o espelho para que os alunos relatassem suas ações diárias, usando a expressão oral. A partir dessa atividade, introduziu-se o conceito de classe gramatical verbo, usando as respostas dos próprios alunos que participaram da dinâmica. (linhas 27 a 30).

(R 01)

Na aula seguinte foi feita uma revisão oral da aula anterior (conceito de verbo), sendo entregue o texto poético Lição de gramática de David Chericían, com o objetivo de trabalhar as conjugações verbais, as flexões do verbo, o modo e os tempos. (linhas 32 a 34).

(R 07)

Na última aula, foi entregue uma charge para que os alunos identificassem os verbos, substantivos e adjetivos. (linhas 55 a 56).

(R 04)

Sobre os aspectos lingüísticos, o professor-estagiário trabalhou a concordância nominal e verbal, levando para exemplificação do conteúdo anúncios retirados da revista Veja. (linhas 42 a 43).

Percebemos também que alguns alunos, embora procurando dinamizar as aulas, empregando uma metodologia interessante e motivadora como a encenação de um texto com fantoches, músicas, charges e filmes, o foco central de sua ação didática era ensinar verbos, substantivos, advérbios, demonstrando que sua concepção de linguagem está pautada na língua enquanto sistema e numa abordagem normativa.

(R 06)

Para as aulas seguintes a estagiária produziu um texto “A peleja de Tomásio para aprender advérbio”, com o propósito de explicar advérbio e locução adverbial, utilizando a encenação teatral com fantoches..

(R 16)

Uma outra prática foi a execução de um filme ‘O mar não está pra peixe’, que nos permitiu concluir o conteúdo sobre substantivos e ao mesmo tempo introduzir o conteúdo sobre adjetivos.

Assim, observamos que a concepção de linguagem adotada revela um tipo de ensino que aposta no caráter formal da língua, pois ainda que tentem resgatar a contextualização em textos diversificados, o objetivo fundamental é o de estudar as estruturas da língua, tornando o texto apenas uma estratégia para trabalhar os conteúdos de gramaticais.

(R 13)

[...] planejamos em torno dos assuntos que faltavam ser cumpridos pela professora de campo, tais como: interpretação de textos e gramática (adjuntos adverbiais). Explicamos e apresentamos cartazes com exemplos e textos para serem retirados os adjuntos [...] foi feita ainda atividade de produção textual na qual cada aluno produziu seu poema, o que foi bastante produtivo, pois despertou o interesse e as habilidades dos alunos. Depois trabalhamos os conteúdos de sujeito e predicado. Explicamos fizemos

anotações e aplicamos uma atividade para que os alunos reconhecessem estes termos essenciais da oração. (linhas 67 a 76)

Em outros relatórios verificamos que a realização do fazer pedagógico dos estagiários obedeciam às determinações do professor colaborador (Escola/Campo de estágio), como se os mesmos não tivessem autonomia para realizar as atividades de ensino transpondo os saberes adquiridos no curso.

(R 12)

Os conteúdos sugeridos pela professora foram substantivos e sua classificação, como também adjetivos, os quais foram trabalhados de forma contextualizada em textos diversos. (linhas 26 a 28)

(R 08)

Nas aulas seguintes foi feita uma revisão sobre sujeito e predicado conforme determinação da professora colaboradora. (linhas 6 e 7).

(R 02)

No 6º ano do ensino fundamental foi solicitada pela professora de campo a abordagem de conteúdos gramaticais, priorizando o ensino de verbos. Além disso, a supervisora informou que no decorrer da regência fosse assistido um filme, tendo em vista que no planejamento bimestral já estava registrada uma atividade avaliativa em que os alunos deveriam utilizá-lo na realização de um trabalho individual. (linhas 64 a 70).

(R 14)

Todo o conteúdo que nos foi sugerido conseguimos desenvolvê-lo no período proposto. Usamos o livro didático que os alunos possuíam como orientação da supervisora de campo. (linhas 37 e 38).

Esta atitude do estagiário deixa transparecer certa insegurança, talvez pelo fato de se encontrar em uma situação de grande tensão por estar sendo avaliado duplamente pela supervisora de ensino (universidade) e pela supervisora de campo (escola).

Encontramos, ainda, alguns relatos em que os estagiários tentaram inserir uma prática pedagógica pautada na concepção interacional da linguagem, ministrando aulas em que a interação entre os interlocutores era impulsionada por atividades didáticas que privilegiavam a compreensão, o debate e a reflexão acerca de determinados temas e sua aplicação prática no cotidiano dos alunos. Observamos, também, que foram ministrados conteúdos veiculados pela Linguística Textual tais como: intertextualidade,

intencionalidade, além de informações implícitas e explícitas, demonstrando, assim, a solidarização de saberes transpostos para o contexto da sala de aula. Todavia, a justificativa para tal prática pedagógica está respaldada na afirmação de que esses conteúdos poderiam ser cobrados em uma avaliação externa, demonstrando, portanto, que não há firmeza na compreensão que têm sobre os objetivos de ensino de língua.

(R 17)

Esse projeto de estilos musicais foi interrompido por algumas aulas porque precisaria ser feita uma revisão geral de conteúdos que poderiam ser explorados na Prova Brasil. Nessa ocasião trabalhamos com a intencionalidade, intertextualidade, informações implícitas e explícitas, bem como Concordância verbal e Nominal. (linhas 27 a 31).

Encontramos, também, estagiários que desenvolveram atividades de produção textual, transpondo saberes lingüísticos que envolviam gêneros textuais diversificados, porém com a preocupação de, através desses textos, explorar os conteúdos de gramática, como vemos no trecho abaixo:

(R 18)

No 8º ano trabalhamos o gênero ‘Carta’ com o intuito de promover e desenvolver as habilidades de produção textual, além de apresentar, especificar e diferenciar os tipos de cartas (comercial, oficial e familiar). Incentivando a leitura das produções realizadas na sala de aula, objetivando a percepção da pontuação, ritmo de leitura, estrutura do texto, além de fazermos em conjunto as correções ortográficas encontradas nas correspondências. (linhas 69 a 74).

(R 15)

Após explicações, lançamos um desafio para turma produzir textos publicitários a partir de embalagens de produtos como Coca-cola, goiabada, leite ninho, creme dental e capilar, Vita C, café cappuccino. Em seguida, os grupos tinham que elaborar uma propaganda sobre o produto escolhido no qual iriam fazer uso dos adjetivos e locução adjetiva, aplicando os conteúdos estudados. (linhas 51 a 54)

Verificamos, ainda, estagiários que revelaram explicitamente a postura de uma abordagem tradicional de ensino da língua, alegando a falta de interesse dos alunos em participar das atividades de leitura e produção textual, como destacamos a seguir:

(R 11)

No estágio do ensino fundamental a metodologia aplicada pautou-se numa prática mais tradicional na aplicação dos conteúdos (Pronomes, colocação pronominal e as pessoas do discurso), especialmente, porque percebemos o desânimo que os alunos apresentavam em relação à matéria. (linhas 47 a 50).

(R 19)

Em relação às formas tradicionais de aplicação dos conteúdos que aderimos, os alunos não questionavam, nem reclamavam, pareciam sempre satisfeitos. Acreditamos que isso seja graças à forma como a matéria é ministrada pela supervisora de campo, pois temos a certeza de que os discentes estavam acostumados com essa abordagem de ensino tradicional.(linhas 71 a 76).

Considerações finais

Os dados aqui analisados revelaram que o processo de solidarização dos saberes lingüísticos e didático-pedagógicos transpostos na fase de regência de classe realizada pelos futuros professores de língua materna não ocorreu de forma satisfatória, pois os mesmos perderam de vista o perfil de aluno e conseqüentemente a concepção de linguagem e o tipo de ensino que permitissem a formação de um cidadão idealizado nos parâmetros curriculares nacionais.

Os resultados obtidos, de fato, já foram bastante discutidos e analisados em outros contextos; no entanto, o que percebemos é que os estagiários, mesmo com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, contando com a orientação e acompanhamento do supervisor de ensino, privilegiam o ensino prescritivo fundamentado numa concepção de língua enquanto sistema e puramente metalingüístico, distanciando-se consideravelmente da proposta de formar um aluno crítico e agente de transformação, esquecendo que “ensinar Português é ensinar a pensar, a refletir, a retirar o sentido do texto, a organizar o pensamento, a argumentar e expor, a exprimir sensações, emoções, opiniões e sentimentos” (VILELA; DUARTE; FIGUEIREDO, 1995). Mas como conseguir isso se as aulas trilham os caminhos da metalinguagem?

Constatamos, ainda, que na transposição dos saberes lingüísticos, há certa falta de clareza com relação ao uso do texto no ensino de língua, pois muitos estagiários utilizaram-no apenas como pretexto para o estudo das estruturas da língua, perdendo, assim, toda a essência no processo ensino-aprendizagem que tem o texto como manifestação da linguagem, podendo ser explorado de modo mais significativo nas atividades de leitura, compreensão e produção textual.

Analisando as vivências e atitudes do aluno-professor nos questionamos sobre os motivos que o levam a usar no contexto de sala de aula uma postura teórico-metodológica pautada numa concepção de linguagem metalingüística e um tipo de ensino tradicional, mesmo sabendo que esta ação didática não é condizente com perfil de aluno socialmente exigido. Isso estaria associado, em um primeiro momento, à resistência de supervisores de campo que permanecem em uma prática que aposta no ensino prescritivo da gramática normativa e, principalmente, a falta de experiência profissional do próprio estagiário. Levantamos, ainda, a hipótese de que no estágio há toda uma pressão sobre o aluno-professor, pois o mesmo tem consciência de que está sendo avaliado pelos professores colaboradores e o pelo supervisor de ensino, o que provoca a perda da autenticidade de sua prática pedagógica, ou seja, no estágio a preocupação não é somente em vivenciar o exercício da docência, mas realizar atividades que avaliam seu desempenho na regência, sendo esse um dos requisitos para obtenção do título de licenciado em Letras.

Por fim, atentamos, ainda, para os problemas relativos ao currículo deste curso de formação de professores, apontando que o mesmo deveria incluir disciplinas de metodologia do ensino de língua que funcionariam como um momento articulador entre teoria (saberes lingüísticos) e a prática (saberes didático-pedagógicos), facilitando,

desse modo, a transposição dos conhecimentos adquiridos nas salas de aula, não somente no estágio supervisionado, mas, também, na vida profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BATISTA, Antonio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P.; GIGER, I.P. La transposition didactique: histoire et perspectives. In.: **Pratiques**, p. 35-58.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage. 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis, Vozes, 1974.
- LIBÂNEO, Luiz Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado das letras, 1996.
- SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In.; BASTOS, Neuza Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino**. São Paulo, EDUC, 1998. p. 53-60.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VILELA, Graciele; DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia. Metodologia do ensino de Português. In.: CARVALHO, Adalberto Dias. (org.). **Novas metodologias da educação**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 229-257.

