

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE ABORDAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Monique Sousa Feitoza Frota

Universidade Estadual da Paraíba – monique@outlook.com.br

Samara Fidelis de Medeiros

Universidade Estadual da Paraíba – samara_cats@hotmail.com

Tatiana S'antana

Universidade Estadual da Paraíba – tatianasanta@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende discutir e refletir sobre a prática docente observada durante nosso estágio supervisionado I do curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, que ocorreu entre o período de fevereiro a abril no ano de 2017, em uma escola Estadual situada em Campina Grande – PB. O estágio supervisionado é de extrema importância para a formação do docente. Reconhecemos que as teorias estudadas nesta disciplina dão grande suporte e nos direcionam a escolher um caminho e pensar no que gostaríamos de mudar dentro da escola e na educação. Pensando nisso, o objetivo deste artigo é relatar e fazer uma reflexão sobre aulas de português do ensino médio observadas na disciplina de Estágio supervisionado I. Sabendo que esse tipo de estágio nos oferece suporte, preparação para prática docente e incentivo à pesquisa, percebemos o quanto é importante realizá-lo de maneira crítica e preocupada com o futuro da educação. Dessa forma, o consideramos como uma das principais bases para nossa formação docente. Esta atividade de estágio nos proporcionou um primeiro contato com a escola e com alunos como estagiárias. Usamos como principal fonte teórica, o livro *Aula de Português*, de Irandé Antunes, que discorre sobre os principais equívocos no estudo de língua portuguesa. Fizemos nossa análise com base em alguns critérios: Estudos gramaticais como nomenclatura na escola; a sequência didática e sua importância para às práticas escolares e o ensino de língua portuguesa na realidade escolar atual. A partir das observações feitas e dos textos teóricos utilizados, percebeu-se que o professor tem estado muito preso ao livro didático, não dando a devida importância ao trabalho com os gêneros textuais, não trazendo novos textos para a sala de aula baseados na realidade da turma e nem investindo em atividades que despertem a criticidade e possíveis interpretações dos educandos, restringindo-se ao uso de uma gramática fragmentada e sem sentido.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado, Livro didático, Gramática Fragmentada, Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é de extrema importância para a formação do docente. Reconhecemos que as teorias estudadas nesta disciplina dão grande suporte e nos direcionam a escolher um caminho e pensar o que gostaríamos de mudar dentro da escola e na educação. Pensando nisso, o objetivo deste relatório é relatar e refletir sobre aulas de português do ensino médio observadas na disciplina de Estágio supervisionado I.

Ludke (2013), na tese de Sant'ana (2016, p.35), considera “o estágio como o elemento articulador entre os saberes teóricos, adquiridos na universidade, e os saberes práticos, expressos na

escola”. A partir disso resolvemos fazer uma reflexão sobre o ensino da gramática nas aulas de português e depois relatar a nossa experiência nas aulas de língua. Também sugerimos outras formas de abordagens de exercícios, que tentamos colocar em prática através de uma sequência didática comentada e anexada neste relatório.

Sabendo que o objetivo do estágio supervisionado é nos oferecer suporte, preparação para prática docente e incentivo à pesquisa, percebemos o quanto é importante realizá-lo de maneira crítica e preocupada com o futuro da educação. Dessa forma, o consideramos como uma das principais bases para nossa formação docente.

O nosso estágio supervisionado foi realizado na Escola Dr Elpídio de Almeida. Teve como duração 24 horas, sendo 12 horas para língua e 12 horas para literatura no ensino médio. Conseguimos concluir em quase 6 semanas algumas vezes no turno da manhã, outras vezes no turno da tarde. Tivemos contato com 8 turmas, com média de 23 a 35 alunos. Esta atividade de estágio nos proporcionou um primeiro contato com a escola e com alunos como estagiárias. Nos deparamos com a realidade dos professores, a falta de tempo, as conversas paralelas dos alunos no momento da aula do professor e pela primeira vez podemos refletir sobre a realidade e conciliar com as teorias que estudamos nesta disciplina. Isso nos levou a pesquisar e buscar alternativas para a melhoria do ensino. Este relatório foi feito com base no que aprendemos nesta disciplina e o que presenciamos em sala de aula como estagiárias.

METODOLOGIA

Nossa experiência ocorreu entre o período de fevereiro a abril de 2017. Observamos aulas de língua portuguesa em turmas de 2º ano do ensino médio, no turno da manhã, no Colégio Estadual de Segundo Grau Dr. Elpídio de Almeida. A faixa etária dos alunos é entre 15 a 17 anos. O Livro Didático adotado pela escola é “Português: Linguagens” dos autores William Cereja e Thereza Magalhães.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.1 Estudos Gramaticais como nomenclatura na escola.

Os estudos de língua portuguesa nas escolas ainda se restringem ao estudo de uma gramática fragmentada, voltada para a nomenclatura e que não leva em consideração contextos reais de comunicação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.16),

a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função do texto.

O que se pode observar do ensino de gramática nas escolas é que a regra acaba sendo o mais importante e o estudo dela passa a ser baseado em frases prontas e soltas, que não se adequam ao contexto social dos alunos e nem os auxiliam na comunicação. Isso acaba os levando

à prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer (ANTUNES, 1937, P.26).

Sabemos que sem gramática não há língua, porém, para Antunes (2003), o que mais interessa no ensino dessa gramática artificial é que o aluno saiba nomear, “reconhecer” e “rotular” “as coisas da língua”. Quando na verdade o que deveria interessar, por exemplo, é que sentido determinada palavra provoca na nossa fala ou em textos escritos, como e quando usá-la dependendo do contexto de comunicação. Os referenciais Curriculares de língua portuguesa para o ensino médio do estado da Paraíba (BRASIL, 2008, p.22), sugerem o ensino de língua portuguesa através de gêneros: “A língua realiza-se por meio de textos, definidos como um todo significativo, independentemente de sua extensão, e concretizados por meio de formas sócio historicamente estabilizadas, denominadas gêneros textuais”. Dessa maneira, as regras gramaticais só fazem sentido quando se sabe interpretar e produzir diversos gêneros textuais.

É preciso esquecer àquela antiga maneira de inserir gramática e partir de um contexto social e comunicativo para estudá-la, atrelando as práticas de leitura, escrita e fala, pois, é somente através do texto e de como circulam socialmente que podemos transformar nossos alunos em cidadãos críticos e formadores de opiniões.

O professor de português precisa selecionar quais regras gramaticais ensinar e instruir seus alunos a verificar as relações semânticas que possuem no texto, pois segundo as Orientações



Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.27), “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. ” Uma das formas de alcançar esses objetivos é através do uso da sequência didática.

1.2 A sequência didática e sua importância para as práticas escolares

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) “uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo sugestão destes autores, num primeiro momento, ela deve conter a apresentação da situação; em que o professor poderá especificar como irá trabalhar o gênero oral ou escrito. Depois, na produção inicial dos alunos, será trabalhado o gênero e eles irão realizar seu primeiro texto. Nessa sequência também contém módulos, que é onde o trabalho com o gênero vai ocorrer de maneira mais profunda e é proposto também uma produção final, em que os alunos, auxiliados pelo professor poderão expor seus progressos com a temática e o gênero, assim como problemas de ortografia e escrita em geral.

É preciso que os alunos saibam que o que produzirão tenha sentido e um motivo. Por isso, o texto deles não pode ficar resguardado, precisa ser socializado. Dessa forma, vemos que sequência didática é muito importante no contexto escolar, pois é através dela que o professor poderá planejar suas aulas e trabalhar tanto a leitura, a escrita e a oralidade através de gêneros textuais. Isso ocorre porque

[...] ela define o significado de uma sequência (sic) para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2006, p. 98).

Através da sequência didática o professor também pode identificar as dificuldades de seus alunos e auxiliá-los de maneira gradativa, além de possibilitar o trabalho com as práticas de leitura, escuta, fala, e escrita nas aulas de português. Os referenciais Curriculares de língua portuguesa para o ensino médio do estado da Paraíba (2008, p.34) também ressaltam a importância dessas práticas. Nas práticas de fala sugerem que

O trabalho com os gêneros orais deve ser sistemático, intencional, planejado e reflexivo, a fim de possibilitar a ampliação do universo enunciativo dos educandos de forma não incidental, mas consciente.

Nas práticas de escuta, os gêneros orais também são privilegiados, porém devem ser formados a partir de “registros audiovisuais”. Quando se refere às práticas de leitura, *Os referenciais Curriculares de língua portuguesa para o ensino médio do estado da Paraíba* (2008, p.36) evidenciam a importância dos gêneros para que o aluno seja mais que um leitor e possa ler o texto como um escritor. Dessa forma, gradativamente, poderá desenvolver hábitos de leitura e quando ler será de forma crítica e autêntica. Para as práticas de escrita, nestes mesmos referenciais (2008, p.41 - 43), sugerem “diversidade textual e textos de circulação social”, “retextualização”, “comandos orais para a produção de texto” e “correção e “encaminhamento das aulas de análise linguística”.

2.1 O ensino de língua portuguesa na realidade escolar atual

Nosso estágio supervisionado I foi realizado no Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida, localizado em Campina Grande-PB, no Bairro Prata. Essa instituição é direcionada para o ensino médio e possui instalações amplas que atendem parcialmente o grande número de alunos, exceto pelo fato de não haver rampas de acesso que facilitem a locomoção daqueles que possuam alguma deficiência física. Além disso, a biblioteca não possui um ambiente agradável que atraia os alunos para atividades de leitura.

Demos início a este estágio no dia 22 de fevereiro de 2017. Fomos uma semana antes na escola e conversamos com a diretora responsável, ela comentou a respeito da dificuldade de aceitar tantos estagiários, pois no ano anterior haviam turmas com três estagiários e isso acabava numa grande desorganização. Fomos apresentadas a professora A, graduada na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com mestrado em literatura e interculturalidade na UEPB, com carga horária semanal de 20 horas em sala de aula. Ela nos aceitou para acompanhar suas aulas que seria às quartas, pela manhã. Porém, devido a uma greve nas escolas estaduais, tivemos que ir outros dias e ainda assistir, mas seis aulas de um segundo professor ¹(professor B) para cumprir a carga horária total. Ainda assim, só conseguimos terminar o estágio nessa escola no dia 12 de abril de 2017,

¹ Este professor não será mais citado neste artigo, pois com ele, só assistimos aulas de literatura. Visto que este relatório é com base nas aulas de língua.

totalizando quase um mês e meio. Apesar das dificuldades, foi muito produtivo para nós assistirmos as aulas de dois professores, pois assim podemos notar que cada um possui uma metodologia de ensino diferente.

Em algumas turmas, os alunos fazem curso de administração, por isso, quando citarmos abreviaremos para “ADM”. Com a professora A, observamos as seguintes turmas: 2° ADM II com 35 alunos, 2° ADM III com 36 alunos, 2° ADM IV com 32 alunos e 2° ADM I com 31 alunos. O livro didático utilizado nessas turmas que presenciamos foi o “Português Linguagens”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, volume 2.

Em nosso primeiro dia de estágio, observamos quatro turmas do 2° ano e seguiu-se a mesma ordem de atividades em cada série no dia. A professora deu início a aula de língua com a correção de uma atividade a respeito do plural de substantivos compostos. Ela os escreveu na lousa: beija-flor, tenente-coronel, corre-corre, tico-tico, grão-duque, pé-de-meia e pediu o plural de cada, preenchendo de acordo com as respostas dos alunos. Quando a professora abordou somente os substantivos compostos acompanhados de hífen, deu uma ideia limitada e equivocada de que só palavras acompanhadas de hífen serão substantivos compostos. Ela precisaria chamar atenção deles para o radical e mostrar que depois da nova ortografia isso mudou. Seria de extrema importância que a professora trouxesse essa atualização para os alunos. Os plurais dessas palavras usadas nessa atividade estão numa aba de explicação do livro didático, página 33 assim como suas respectivas respostas. Esse tipo de atividade, segundo Antunes (2003), revela uma prática de escrita artificial e sem expressão, com palavras soltas e a nível frasal e sem sentido, que acabam desvinculadas do contexto comunicativo dos alunos.

Além disso, a resposta da atividade está no próprio livro didático. Sendo assim, um exercício focado na memorização e decodificação. Dessa forma, “parece incrível, mas é “na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (ANTUNES, 1937, p. 26). Uma maneira de abordar o plural dos substantivos com a turma seria primeiramente perguntar aos alunos se eles têm costume de usar substantivos compostos no dia a dia e quais eles usam mais. Depois, poderiam ser apresentados gêneros que tragam substantivos compostos mais usados no contexto social deles. É preponderante partir de um contexto comunicativo para dar sentido a essas palavras soltas e vazias e deixar de lado “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar” [...])” (ANTUNES, 2003, p. 26). Por último, poderia ter sido feito o estudo do

conteúdo no livro didático, sem precisar copiar na lousa. Assim não seria tão cansativo para os alunos e dessa forma a professora não perderia tanto tempo escrevendo o que eles já possuem.

Após a correção do exercício, a professora recapitulou rapidamente no quadro branco o que era adjetivo, verbo, interjeição, substantivo e advérbio. Depois, dividiu a sala em três grupos e sugeriu uma dinâmica com as classes de palavras. Colocou na lousa as seguintes frases: “Quero ajudar as pessoas carentes que sofrem com a guerra” e “O pulso pulsa, embora não exista alma”. Ela escolhia um objeto surpresa e o aluno que o tivesse iria na lousa classificá-las. Os alunos ficaram animados com a dinâmica e até mesmo agitados, talvez por sair um pouco da rotina de sala de aula. Porém, no momento de responder na lousa ficaram na dúvida e erraram diversas vezes palavras que já eram para dominar, como um verbo ou artigo. Isso ocorre porque os alunos não conseguem aprender de fato, pois de acordo com Antunes (2003), essa maneira de ensinar gramática, se restringe a uma sucessão de frases desconectadas e fora de qualquer contexto. É preciso partir da realidade social da turma e assim trazer gêneros que se adequem ao contexto de cada um, observando o funcionamento e o sentido que as classes de palavras podem atribuir a um texto. Não adianta muito saber que uma palavra é substantivo de determinada frase, o que importa é saber qual a intenção comunicativa de quem escreveu ou falou. Ao contrário disto, a escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo (ANTUNES, 2003, p. 88).

No dia 12 de abril, a professora começou a aula no 2ºADM III, passando um exercício do livro didático (p. 49) acerca do grau do adjetivo. Nesta atividade existe um anúncio em que um cachorro segura um tênis na boca, com a intenção de treinar junto com seu dono. Porém, no exercício, a análise e os fatores de textualidade estão em segundo plano, separados da gramática. Na primeira questão, vemos que o anúncio é apenas um pretexto para que os alunos identifiquem os adjetivos presentes no texto. Para tornar essa atividade mais produtiva para os alunos, a professora não precisaria descartar o exercício do livro didático, mas sim, adequá-lo para que os alunos pudessem criticar e opinar de acordo com os fatores textuais presentes no anúncio. É importante ir além do que está explícito, testar hipóteses com a turma e por fim mostrar, por exemplo, a importância que o uso da variação de grau “maior” e “melhor” teve, para que pudessemos entender o anúncio de tal forma. Poderia ter refletido com a turma se a frase teria o mesmo sentido se trocasse de lugar esses adjetivos de variação de grau. Para enriquecer ainda mais esse processo de

ensino e aprendizagem, poderiam ser levados para os alunos outros gêneros, que a professora pode escolher de acordo com o contexto social da turma.

Mesmo todos possuindo livro, a professora copiou o exercício da página 49 na lousa. Isso acabou tornando a aula entediante e cansativa, tanto que alguns alunos chegaram a reclamar. Enquanto a turma fazia a atividade, ela pediu para dar um “visto” em uma atividade da aula anterior em alguns que faltavam e os lembrou que “os vistos” valiam nota. Essa forma da professora condicionar os alunos a fazerem a atividade não é de todo ruim, porque de fato a maioria faz. O problema está no tempo, pois muitas vezes ela perde mais de 20 minutos da aula dando “vistos”, por conta da quantidade de alunos. Outro aspecto negativo é que eles, fixados na nota, fazem o exercício de qualquer jeito, pois sabem que não há tempo da professora ver com atenção. Outros copiam do colega ou fazem a atividade enquanto ela dá o visto no caderno dos outros alunos. Por isso, essa forma de estimulá-los acaba sendo um problema.

Como exercício para casa, foi pedido que os alunos pesquisassem 20 características do gênero “Campanha Comunitária” e colassem um exemplo no caderno. Seria bem mais produtivo se a professora sugerisse para a próxima aula que os alunos levassem campanhas comunitárias que circulam no dia a dia deles e depois poderia ser levantada uma discussão em sala de aula para que eles pudessem construir a característica desse gênero através do estudo do texto, e que entendessem não só o conceito, mas a sua funcionalidade. Uma maneira interessante de trabalhar o gênero, seria estudá-lo através de um contexto comunicativo, partindo da interpretação da turma, os estimulamos a que criassem o próprio “conceito” e características do gênero em questão. Dessa forma a atividade não seria apenas um pretexto para aplicar exercício e dar “vistos” e sim possuiria sentido para os alunos.

Em outra turma neste mesmo dia, a docente passou o “visto” da mesma atividade do livro didático (p. 49) que passou para a turma anterior e depois corrigiu oralmente. Nessa série, a professora sugeriu “a dinâmica dos adjetivos” e dividiu a sala em dois grupos, fazendo o mesmo esquema dos objetos da dinâmica da classe de palavras. Passou um exercício na lousa de classificação, com frases prontas sobre grau dos adjetivos e pediu que os alunos fossem responder na lousa. Eles precisavam colocar por exemplo, “tão fácil quanto”, ou classificar com comparativo e superlativo. Apesar de toda boa intenção da professora em proporcionar uma aula menos metodológica para seus alunos, esta dinâmica acabou sendo mais um pretexto para inserir gramática, classificar e identificar. Segundo Antunes (2003), essa gramática fragmentada, de frases

inventadas, sem contexto só serve para virar exercício e servir de lição. Seria mais produtivo o trabalho com o adjetivo partindo do texto, pois os alunos entenderiam a funcionalidade e a importância dessa classe.

É importante ressaltar que nas aulas de língua que assistimos, só podemos presenciar correções e aplicações de atividades do livro didático, assim como dinâmicas. Não tivemos a chance de presenciar prática de escrita e de leitura dos alunos, nem a circulação de gêneros textuais de maneira que explorassem a criticidade deles. Assim, a maioria do tempo das aulas ficou destinado a vistos, atividades e correções de exercícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de estágio supervisionado I nos possibilitou um primeiro contato com a realidade escolar. Nos surpreendemos diversas vezes com situações que foram compatíveis com as teorias estudadas. E isso ajudou muito a fazermos as reflexões necessárias para fazer este relatório.

Pudemos perceber através dessa nossa experiência de observação na escola, que ainda é forte o ensino fragmentado de gramática nas aulas de língua portuguesa, assim como às práticas de leitura e escrita, que se restringem somente a atividades. Sugerimos que é preciso partir de textos e que o professor de língua portuguesa trabalhe sua funcionalidade com os alunos, adequando-os às situações reais de comunicação e interação. Só assim poderá ensinar uma gramática que seja de fato relevante, contextualizada e interessante para os alunos.

Atentamos ainda para a maneira como os gêneros textuais são abordados. Visto que, o que mais interessa é “decorar” o conceito, quando o que deveria ser feito é uma discussão a partir da interpretação e funcionalidade de tal gênero, a fim de que os alunos consigam construir suas características.

Neste relatório sugerimos formas de abordagem de exercícios, e metodologia das aulas. Propomos algumas melhorias que achamos necessárias (de acordo com as teorias que vimos), para o ensino de língua portuguesa. Fizemos isso com base nas aulas assistidas e nas atividades passadas para os alunos em sala de aula, visto que, na maioria das vezes, as aulas se restringiam a exercícios e vistos. Recomendamos o trabalho com a sequência didática e refletimos acerca de sua importância para planejamento sistematizado através de gêneros textuais, assim como sua relevância para práticas escolares.

Vemos esta experiência de estágio supervisionado como uma maneira de pesquisar e relacionar a teoria e a prática com o intuito de refletir sobre a realidade vivenciada em sala de aula. Dessa forma, reconhecemos a importância do estágio supervisionado e do relatório para a formação docente, visto que as nossas experiências não ficaram resguardadas, mas se tornaram campo de pesquisa e investigação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: vol 1, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens: volume 2, 2º ano do ensino médio – 9. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.**

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. IN: *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.95 - 128.

PARAÍBA. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: 2006.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO ESTAGIÁRIA → PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016, p. 21 - 39 (inédita).