



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



OS DESAFIOS LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

1. Bruna Angélica Gonçalves, 2. Anne Meyre Ferreira da Silva 3. Camila Pacheco Camargo,
4. Douglas Magalhães Coelho, 5. Guilherme da Silva e Santos, 6. Maria Dolores Martins de Araújo,
7. Fabrízia Lúcia da Costa Coelho, 8. Hélio Frank de Oliveira

1. Graduanda em Letras e bolsista do PIBID – UEG Itapuranga – Goiás
bruna.angelica005@gmail.com 2. Graduanda em Letras e bolsista do PIBID – UEG Itapuranga –
Goiás 3. Graduanda em Letras e bolsista do PIBID – UEG Itapuranga – Goiás 4. Graduando em
Letras e bolsista do PIBID – UEG Itapuranga – Goiás 5. Graduando em Letras e bolsista do PIBID
– UEG Itapuranga – Goiás 6. Graduanda em Letras e bolsista do PIBID – UEG Itapuranga – Goiás
7. Supervisora da escola-campo, bolsista do PIBID – UEG Itapuranga e Mestra em Linguística
Aplicada pela Universidade de Brasília 8. Coordenador de área do subprojeto Letras (Língua
Portuguesa) do PIBID – UEG Itapuranga e Doutor em Letras e Linguística pela Universidade
Federal de Goiás.

INTRODUÇÃO

O professor de língua portuguesa (LP) com atuação profissional no contexto de escola pública, além do papel de mediador de conhecimentos linguísticos, em suas práticas pedagógicas de sala de aula, vislumbradas na contemporaneidade, precisa evocar outras providências de abordagem ao observar as diversas realidades complexas pelas quais o ensino do idioma é balizado. Nesse sentido, de acordo com Freire (2009) e Vygotsky (1998), a figura de educador também se faz presente na agenda profissional do professor de qualquer disciplina. No caso especial do professor de LP, porque, segundo Bakhtin (1992), a língua possui a dimensão dialógica que só é propiciada mediante a interação, o que nos remete, em outras palavras, à sua plena configuração de ensino relacionada ao contexto sociocultural dos falantes (VYGOTSKY, 1998).

No que compete aos aspectos linguístico-comunicativos da LP, inúmeros estudos já apontaram as dificuldades de professores de LP. Entre as principais estão aquelas relacionadas à leitura e à escrita (MARTINS, 1994. NASCIMENTO; ROJO, 2014) e localizadas no enfoque gramatical (GERALDI, 1999; NEVES, 2008; POSSENTI, 2000). De fato, como podemos prever, a partir da reflexão sobre tais estudos, a maioria dessas intempéries está localizada nos aspectos que

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



denotam a falta de hábito de leitura que, por consequência, recai diretamente sobre a produção escrita (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002; MARCUSCHI, 2002). Como escreve Pereira Júnior (2014), em artigo da Revista Língua Portuguesa, muitos brasileiros são “leitores sem leitura” (p.22). De acordo com o autor,

[o] mercado editorial cresceu nos últimos anos, mas o consumo de obras de qualidade se mistura nas estatísticas às de best-sellers e papel pintado com prosa caça-níquel, obras religiosas ou de autoajuda. A demanda por leitura não é consistente o bastante para sustentar livrarias por todo o país. (PEREIRA JÚNIOR, 2014, p. 22)

Inter-relacionada aos aspectos de leitura e escrita, outra problemática de âmbito pedagógico consiste na ação de romper com paradigmas tradicionais de ensino e conscientizar os alunos de sua autonomia diante da aprendizagem (FREIRE, 1996). Para isso, os alunos deveriam aprender a aprender, antes mesmo de exercerem a construção de conhecimentos sobre qualquer conteúdo disciplinar.

OBJETIVO

Neste texto, buscamos diagnosticar e refletir sobre os principais desafios acerca do ensino da LP no contexto de ensino médio da rede pública estadual em Itapuranga. Para isso, pautamo-nos pelo seguinte questionamento: quais os desafios de ensinar/aprender LP numa escola de ensino médio pública?

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa tem como método o estudo de caso interpretativista (STAKE, 2000), que consiste na abordagem de situações específicas utilizando técnicas apropriadas. Envolveu quatro turmas de ensino médio (professor e alunos), do primeiro ao terceiro ano, da escola pública da rede estadual. Os dados foram coletados em campo no período de março a junho

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



de 2014, durante as atividades de desenvolvimento do PIBID, e contou com a utilização dos seguintes instrumentos: observação de aulas com registro de notas de campo, conversas informais com professores e alunos registradas em diários, além de textos e atividades produzidas pelos alunos ao longo das aulas de LP, literatura e redação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi-nos possível detectar nove desafios – linguísticos e pedagógicos – nas turmas de ensino médio em que estamos em contínua observação e participação ativa. Por uma razão mais didática, neste texto optamos por classificá-los e categorizá-los, sem, no entanto, propor-lhes uma taxonomia restrita e definitiva. Isso se deve ao fato de que entendemos que os desafios encontrados estão intimamente imbricados uns com os outros e, como veremos nas discussões a seguir, não é possível rastrear quais originam outros:

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quadro 1 |
| Desafios linguísticos e pedagógicos no ensino de LP |
| Desafios Linguísticos |
| 1. Manejo de itens gramaticais, de coesão e de coerência em norma culta. 2. Prática superficial de leitura. 3. Quebra de paradigmas no ensino de LP. 4. Rejeição às aulas de leitura e de literatura. 5. Trabalho e assimilação de conceitos relativos aos gêneros. |
| Desafios Pedagógicos |
| 1. Resistência às atividades de produção escrita. 2. Redução do horário da última aula. 3. Relações de poder no tratamento do contingente da zona rural. 4. Desmotivação na aprendizagem. |

Observamos com base nos textos e nas atividades produzidas pelos alunos a dificuldade de se trabalhar com os aspectos da escrita no que tange à norma padrão e aos processos de coesão e coerência textuais. Acreditamos que uma das razões para o problema observado em sala de aula pode estar ligada ao fato de que, em suas práticas escolares anteriores, a aprendizagem da norma Pirenópolis – Goiás – Brasil



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



padrão da língua não esteve associada à produção escrita, à leitura e à interpretação de textos, limitando-se apenas ao ensino de nomenclaturas gramaticais. Contudo, vale lembrar que o estudo gramatical é importante para a elaboração de um “bom texto” em norma culta. Desse modo, para se escrever “bem” um texto, deve-se saber a ortografia, usar corretamente os conectores, combinar os elementos sintáticos, os sinais de pontuação e acentuação, de modo a atribuir sentidos para a materialidade linguística expressada. Além disso, para que se estabeleçam coerência e coesão entre o que se escreve, é preciso ir além dos componentes gramaticais e observar o elo e os nexos existentes entre os elementos que estão na superfície de um texto e que, por consequência, os constitui. Nesse sentido, a textualidade é configurada por itens de coesão e coerência, bem como de elementos pragmáticos que deveriam ser considerados nas produções textuais dos alunos.

Ainda com base nas aulas acompanhadas na escola-campo e, posteriormente, nas reflexões produzidas em nosso grupo, somos levados a crer que o desinteresse dos discentes pela leitura é, de fato, um dos agentes fundamentais para o fracasso escolar. Essa problemática se edifica, principalmente, no obstáculo deparado pela própria escola em ensinar o aluno a ler e a escrever já que, em um mesmo ambiente, encontram-se alunos oriundos de parcelas sociais díspares. Partindo dessa perspectiva, a escola situa-se como o (único) local onde o hábito de ler é praticado, na qual os alunos das “classes altas”, que têm maior contato com todos os tipos de leitura, juntam-se com os das “classes baixas”, por sua vez, desprovidos, muitas vezes, de materiais e de incentivo à prática de leitura. No entanto, ao promovê-lo, a escola e o professor se deparam com a desmotivação dos alunos para com esta atividade, que se torna superficial, geralmente baseada em materiais improdutivos e que não traz consigo algum sentido formal no aspecto cognitivo e cultural da leitura. Observamos, por exemplo, em algumas turmas, o fato de muitos alunos preferirem ler recadinhos em seus *smartphones*, a buscarem textos que, em certa proporção, despertassem algum tipo de sentido para sua formação literária e vernácula.

Outro desafio ilustrado no contexto de investigação diz respeito à resistência a uma proposta de ensino de LP comunicativa. Percebemos, no contexto de investigação, que novas formas de aprender LP parecem não despertar a atenção dos alunos que, por sua vez, comparam a nova abordagem de ensino da professora com as anteriores, às quais tiveram acesso num período

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



anterior. Infelizmente, na concepção dos discentes, a aula de LP consiste na exposição de frases e orações no quadro-negro. Diferentemente do que ecoam os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 1999), ao pensarmos no ensino de LP é preciso que tenhamos a produção textual como protagonista, considerando-a como atividade de natureza completamente sociocomunicativa. No entanto, o que identificamos em campo foi a desvalorização do texto como unidade de trabalho dentro da sala de aula, sendo este aceito pelos alunos como mero pretexto para obtenção de notas, além de ser “chato” e difícil de ser produzido. E isso ocorre em razão de um privilégio da gramática e de uma pseudo-facilidade de se “aprender” tal conteúdo, no qual basta apenas decorar algumas “regrinhas”, verdadeiras fórmulas prontas, para “saber LP”, uma vez que decorar não exige pensar, repensar, refletir e refazer a escrita.

É justamente em razão dessa mecanização do ensino de LP nas escolas, que se faz fundamental transgredir em relação a essa postura, assumindo a essencialidade do texto para a linguagem, tomando-o, desta forma, como unidade principal do professor de LP. Como nos lembra Geraldi (1999), a atividade textual é capaz de abarcar o desenvolvimento do escrever, ler, ouvir e falar, sendo também objeto de práticas de leitura, produção e compreensão de sentidos. O texto explorado em sala de aula é capaz de proporcionar ao aluno, inclusive, a aprendizagem da gramática, que pode ser realizada através da análise e reflexão sobre sua própria escrita, sem necessidade de memorizar colocações, regras e nomenclaturas que não terão utilidade no uso efetivo da linguagem. Diante desse cenário, o que precisamos é formar alunos que saibam, de fato, usar sua língua, seja na fala ou na escrita, e isso só se concretizará se for dada ao texto sua devida importância no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Já durante as aulas de Literatura no ensino médio, registramos a apatia por parte de alguns estudantes, especialmente endereçada às aulas de leitura dos cânones literários e de trechos de obras clássicas. Talvez um caminho para a contaminação pelo ato de ler por parte desse grupo de alunos se reserve na estratégia docente de (re)pensar essa prática prezando por tendências que contemplem a realidade dos alunos em questão. De acordo com Lajolo e Zilberman (2002), a leitura/literatura só apresentará sentido para o aluno quando esse descobrir nela os seus valores sociais. Observando o histórico escolar dos discentes, a camuflada rejeição por essas aulas parece partir da falta de acesso

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



ao legado literário desde sua infância, no seu seio familiar, o que configura, automaticamente, a relação dessa lacuna com outras (a serem) evidenciadas. Consequentemente, o desinteresse pelas aulas de leitura literária compromete o nível de compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos. Nesse caminho, resta-nos implementar estratégias que se tornem mais eficazes para a mediação de leitura em sala de aula (MARTINS, 1994).

No que diz respeito à situação de produção de textos em sala de aula, verificamos que as dificuldades dos alunos em orientar sua construção textual, considerando-se as especificidades dos gêneros textuais, referem-se a um desafio no ensino de LP. Um dos fatores que corroboraram essa ineficiência e/ou o desconhecimento relativo à distinção dos vários gêneros existentes e de seus princípios organizacionais parece ser o ensino tradicional, descontextualizado e gramatical de LP, que não toma como unidade de ensino o texto. Como é apontado por Nascimento e Rojo (2014), é necessário que os alunos tenham acesso letrado a textos (literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.), a fim de que desenvolvam uma leitura crítica e cidadã diante dessas formas de interação. Nesse sentido, mostra-se essencial o domínio sobre os gêneros para que os discentes possam perceber/compreender os jogos que frequentemente são produzidos por meio de manobras discursivas, de modo a possibilitar-lhes tornarem-se sujeitos aptos a utilizar os diversos gêneros textuais, escolhidos a partir de suas intenções comunicativas. Além disso, é viável (re)conhecer e produzir diferentes gêneros sempre que possível, para que possam imprimir sua marca individual, sem, no entanto, ignorar os elementos indissociáveis à sua constituição, tais como composição, conteúdo, estilo, propósito comunicacional e modo de veiculação.

A resistência às atividades de produção escrita foi outro entrave evidente nas turmas observadas. A “falta de vontade” ou “desinteresse” dos alunos mediante uma prática textual proposta em sala de aula, ou extraclasse, inviabiliza o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP nesse viés. Ao mesmo tempo, o que parece um capricho dos estudantes pode estar arraigado às suas dificuldades de escrever, no tocante ao uso de regularidades e aspectos gramaticais, como os citados acima. Percebemos tais resistências a partir dos comentários comuns em sala de aula: “Eu não dou conta” ou “não consigo”. Em geral, eles se sentem/consideram incapazes e, por isso, resistem às atividades.

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



Vimos também que um grande desafio pedagógico a ser enfrentado consiste na redução da última aula para alunos da zona rural, em consequência do horário do transporte escolar. O município cede o transporte aos alunos até às 17h15 ao passo que o término da sexta aula ocorre às 18h. Com isso, os alunos que necessitam do transporte para irem e virem todos os dias de sua casa na zona rural para a escola ficam prejudicados com o conteúdo, uma vez que, de acordo com a coordenadora da escola-campo: “Não é possível repor o conteúdo perdido e não dá para adequar o horário ao aluno”. Percebemos, então, que esse problema extrapola o teor pedagógico e alcança a ordem política, uma vez que o município deveria adequar o transporte à carga horária dos alunos.

Detectamos, ainda, um fator crítico preocupante durante nossos dias em campo: as turmas de ensino médio dos turnos matutino e vespertino geralmente acolhem boa parcela de alunos oriundos das zonas rurais. Dentro desse contexto, são nítidas as dificuldades discentes surgidas por ocasião, até mesmo geográfica, do acesso aos bens culturais e literários. Em decorrência disso, podemos observar as lacunas de aprendizagem que esses estudantes trazem consigo e, não raras, as complexidades que lhes são outorgadas por pertencerem às camadas sociais isoladas. Provenientes das margens e agora inseridos em uma cultura letrada, as negociações de sentidos produzidas em interações com outros colegas, geralmente pertencentes à zona urbana, proporcionam conflitos instaurados em sala de aula e desafiam o professor a tomar atitudes diante da pluralidade cultural. Somam-se a esses aspectos do poder (MOSÉ, 2013), outras minorias representadas por alunos com deficiências e *déficit* de aprendizagem. Toda essa composição deveria fazer o professor desafiar sua abordagem de ensino, haja vista a diversidade e heterogeneidade existente em sala de aula. No entanto, nesse dinamismo de produção de sentidos sociais, o que se torna evidente são os estereótipos, os preconceitos que, aliados a outras complexidades discursivas, nutrem o cenário das relações de poder efetivadas nas práticas sociais e que, por isso, devem ser alvos de problematização docente durante o efetivar de seu propósito pedagógico.

Por fim, talvez relacionado ao desafio anterior, grande parte dos estudantes por nós observados vivenciam um universo cultural que pouco os estimula a estudar. Como vimos, alguns são procedentes da zona rural, moram a quilômetros de distância e utilizam o transporte escolar como único meio de chegar à instituição de ensino. Toda essa representação conecta-se a outras

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



ocorrências e dificuldades de inúmeras ordens, por exemplo: o pouco contato com uma cultura letrada em casa; a falta de acesso à biblioteca/livros; a obrigação de trabalhar arduamente no âmbito familiar ou no campo; o desgaste das viagens diárias etc. Conseqüentemente, o resultado dessa soma de esforços diminui o tempo disponível desses alunos, podendo levá-los a uma aversão aos estudos. Além disso, problemas socioeconômicos refletem a dinâmica desafiadora de ensinar nos tempos atuais, fazendo com que os alunos optem pelo trabalho em vez dos estudos, uma vez que muitos assumem o papel de provedores do sustento da família, que é de classe baixa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, são muitos os desafios do professor de LP. Mesmo com a guinada na concepção de linguagem e de ensino de LP, por meio dos estudos teóricos provenientes da Linguística e da Linguística Aplicada, ainda hoje nos deparamos, de um lado, com um ensino tradicional não atrativo ao aluno e que não condiz com suas experiências cotidianas e, de outro, com alunos que não foram (e talvez não são!) instigados às práticas de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Isso ocorre porque tais atividades não foram conscientizadas e/ou experienciadas em suas práticas sociais anteriores. Diante disso, o papel do professor é tentar resgatar, nesse aluno, o gosto pelo estudo da LP ou mesmo aquilo que ainda nem lhe foi despertado.

Os desafios do professor de LP da escola pública, listados neste estudo, recuperam a intensidade de reflexão e de crítica de que professores e licenciandos devem se apropriar em suas discussões sobre o trabalho docente na contemporaneidade. Percebemos que esses obstáculos representam inúmeras ramificações que, por sua vez, se complexificam em suas derivações. Diante disso, nós, que lutamos por um ensino significativo para a vida de nosso alunado, precisamos começar a transformar as cenas que outrora vivenciamos no espaço educacional pesquisado. Talvez a ação de mudança, a partir do desvelamento contextual, seja, diante de todos os desafios mencionados, aquela de maior importância na agenda do professor de LP.

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014



I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014
Local: Câmpus – Pirenópolis



* Agradecemos à CAPES, pelo incentivo através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GERALDI, J. W. et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- NASCIMENTO, E.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2008.
- PEREIRA JÚNIOR, L. C. Leitores sem leitura. *Revista Língua Portuguesa*, vol. 106, p. 22, jul. 2014.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 236-247.
- VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014