

02/08

## A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CONTEÚDOS CURRICULARES E PROCEDIMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Célia M. M. Barbosa da Silva**  
(Universidade Potiguar – UnP)

**João Gomes da Silva Neto**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

### **Introdução**

Neste trabalho, discutimos o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada no Ensino Médio, enquanto buscamos possíveis respostas para uma problemática recorrente na área, relativa ao tratamento que se dá ao livro didático em situações concretas de sala de aula, atentando-se, sobretudo, a aspectos intervenientes que determinam a questão, como os conteúdos curriculares, os procedimentos de ensino e aprendizagem e a formação docente. Para ampliar a discussão, será considerado, ainda, o tratamento dado às questões de língua, na inter-relação entre a abordagem oficial (BRASIL, 1999, 2002) e a prática pedagógica cotidiana, observada em pesquisa de campo, cujo *corpus* constitui-se de textos orais e escritos produzidos numa escola pública de Natal. Para tanto, nas análises, levamos em conta os vários discursos relativos ao letramento escolar, consideradas as várias instâncias político-educacionais e didático-pedagógicas que instituem o ensino da língua materna nesse nível de ensino. No que dizem professor e alunos, em suas atividades e a respeito delas, pressupomos encontrarem-se indícios dos princípios que orientam aquilo que professor e alunos entendem por língua, ensino e aprendizagem. Situada no âmbito da Linguística Aplicada, a pesquisa é conduzida numa perspectiva qualitativa e interpretativista, seguindo-se procedimentos da etnografia da comunicação e aportes da Linguística Funcional, sem perder de vista a contribuição de bibliografia pertinente, voltada para a abordagem didático-pedagógica da língua materna no contexto nacional. Nas constatações analíticas, são consideradas as concepções de língua, a estruturação da aula e os possíveis sentidos da presença da gramática e da literatura nas atividades da aula de língua portuguesa, percebidas no cruzamento descritivo e interpretativo dos vários textos e documentos analisados, sem perdermos de vista a perspectiva dos interactantes, em suas interlocuções, nos eventos pesquisados.

## **1. A aula de língua portuguesa: configuração das cenas**

Durante, aproximadamente, um ano e meio investigamos o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da 2ª série no Ensino Médio. Numa observação inicial, foi feito um diagnóstico das aulas e, na ocasião, percebemos que elas podem ser caracterizadas como eventos cujos participantes interagem por meio de diferentes situações enunciativas, uma vez que orientados por objetivos distintos, o que torna seu discurso complexo e singular, sobretudo por estar associado a certas especificidades que, na análise, pareceram inerentes ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina. A partir dessa constatação, pensamos o conjunto das atividades pesquisadas como um evento genérico aqui entendido como a aula de língua portuguesa. A esse propósito, aliás, é importante lembrar que, ao definirmos essa aula como um evento, entendemos os seus vários momentos como “cenas”, em que são “encenados” os vários enunciados do professor e seus alunos, em suas interações, com vistas à construção conjunta de sentidos relativos aos conteúdos curriculares em questão, em dados momentos de suas atividades verbais orais e escritas. Precisamente, reportamo-nos, aqui, à noção de “cena”, encontrada Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 95) que, ao explicarem a expressão “metáfora teatral”, empregam o termo “cena” “[...] para caracterizar qualquer gênero do discurso que implica um tipo de dramaturgia [e] mais particularmente, a noção de cena para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação [...]”. No caso, a aula, como evento, desenvolve-se na linha temporal numa sucessão de cenas construídas pelos interactantes, em torno de uma temática de língua e em função dos objetivos comuns de ensino e de aprendizagem.

Ainda a esse respeito, ao empregar diversas metáforas para se referir aos eventos do cotidiano, Goffman (1967) compara o comportamento social à encenação teatral – daí estendermos nossa reflexão na perspectiva dos eventos do cotidiano escolar. Assim, para Goffman, o mundo seria como um teatro e em decorrência, cada um de nós, individualmente ou em grupo, teatraliza ou é ator, consoante as circunstâncias em que nos encontramos e que são marcadas por rituais. Do mesmo modo vimos em Charaudeau e Maingueneau (2008), Goffman também entende a interação humana a partir de uma perspectiva dramaturgica. De fato, para ele, as formas de interação seriam tipos de espetáculo, e estes podem ser desempenhados sob a estrutura de rituais socialmente aceitáveis nas interações formalizadas. O autor acrescenta, ainda, que a interação falada caracteriza-se como um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos que

funcionam como um meio para guiar e organizar o fluxo da mensagem, obedecendo a fatores rituais, tais como abertura, encerramento e tópico conversacional.

É, pois, nesse sentido que entendemos a aula de português, aqui percebido como um evento complexo e heterogêneo que se realiza a partir da diversidade dos enunciados de seus participantes, conforme os objetos de discurso em construção, ao longo da unidade de tempo a ele destinado, no espaço da sala de aula. Por outro lado, esse evento distingue-se (e é instituído) por um discurso caracterizado pela representação de saberes compartilhados pelos participantes, que assumem papéis relativos ao ensino, à aprendizagem, ao coleguismo e à amizade, à liderança grupal etc. Trata-se, nessa ótica, de uma espécie de encenação do ensino e da aprendizagem que se configura em forma de aula, estruturada por meio de cenas que objetivam a educação voltada para os usos institucionalizados da língua e da linguagem.

Nos eventos analisados, verificamos que algumas cenas são recorrentes de modo a configurar as aulas em quatro partes distintas, que entendemos como fases da aula: a abertura, o desenvolvimento, os encaminhamentos para a aula seguinte e a conclusão. A esse respeito, dados os limites práticos deste trabalho, restringimos esta discussão à fase do desenvolvimento e, em seu âmbito, às cenas em que ocorrem a exposição dos conteúdos curriculares e os procedimentos de ensino e aprendizagem relacionados com o que ora identificamos como “correções de atividades escritas”. Apresentamos essa discussão nos dois pontos a seguir.

## **2. A exposição dos conteúdos curriculares**

Considerando o conteúdo curricular planejado para trabalhar no período investigado, a professora expôs questões de uso de língua e de literatura, sobre o Parnasianismo e o Simbolismo. Lembramos que, por entendermos a literatura como uma das manifestações de uso da língua, não nos detivemos na observação das aulas destinadas apenas à exposição desse conteúdo. Como se tratava de uma aula de língua portuguesa, procuramos verificar de que forma o conteúdo sobre literatura era articulado com o de língua.

Inicialmente, logo na primeira aula (A1)<sup>1</sup>, a professora abordou questões relacionadas à sintaxe de concordância, particularmente “concordância do verbo ser mais adjetivo”, e de colocação pronominal, “uso da ênclise, da próclise e da mesóclise”. Em

---

<sup>1</sup> A, aula; 1, número de ordem dos eventos registrados.

seguida, tratou sobre algumas particularidades gramaticais da língua, como, por exemplo, o “uso dos porquês, de há/a, mal/mau”, entre outros. As questões que diziam respeito à “concordância do verbo ser mais adjetivo” foram expostas no quadro, por meio de regras, e copiadas pelos alunos em seus cadernos, apesar de o assunto ser abordado no livro didático (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 312-321) e a professora consultar essa fonte para copiar e explicar o assunto. Isso ocorreu também em outra aula, A10, em que a professora tratou das questões relacionadas à “colocação pronominal”, como se pode ver no fragmento abaixo:

(A10)

029	P	<b>Sim, na aula anterior, nós... é::, ficamos já em algumas regras não mais gerais, mas regras mais específicas, no emprego da próclise, não é? E se dá quando' quando a gente observa que o emprego do pronome oblíquo aparece ou nós estamos, não é? De acordo com a estrutura da língua, temos co' obrigado a colocar que' pronome oblíquo antes do verbo. Ênclise, a gente sabe que se coloca o pronome oblíquo após o verbo. E a mesóclise, ela vai aparecer no meio do verbo.</b>
030		
031		
032		
033		
034		
035		
039	AO3	(?)
		[...]
046	P	<b>Gente, retomando aí, o que vocês já têm copiado. Por favor! Por favor, vamos só retomar! As meninas, Amanda! É::, tão, só retomando aí, aquilo que a gente 'onde nós deixamos, não é? [...]</b>
047		
048		

No entanto, diferentemente do procedimento adotado na exposição sobre “concordância do verbo ser mais adjetivo”, na abordagem das questões sobre “colocação pronominal”, os alunos não tinham conhecimento de que esse assunto também era tratado em seu livro didático (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 308-311). Isso se deu porque a professora copiou as regras no quadro retirando-as de uma apostila<sup>2</sup> e, como ela não havia informado aos alunos que o assunto também se encontrava no livro didático, eles demonstravam desconhecer que podiam acompanhar a exposição da professora com o próprio livro. Tal fato pôde ser constatado porque, durante a explicação da professora, verificamos que nenhum aluno procurou abrir o livro. Veja-se como isso foi registrado no jornal de campo:

(JC-A10)

**O assunto é retirado de uma apostila, apesar de ser trabalhado no capítulo 37 do livro adotado (p. 308-311). Os alunos até desconhecem que o referido assunto consta no livro. Verifico esse fato, pois alguns alunos estão com o**

<sup>2</sup> Maria de Lourdes Dantas Freire (Lourdinha Calixto). Gramática e Redação: um desafio da língua. 3. ed. Assu [RN]: Studiograf, [s.d.].

**livro didático sobre a mesa, mas não tiveram a curiosidade de abri-lo como já vinha procedendo em outras aulas.** E, assim, copiam o que a professora escreve no quadro.

Verificamos que os alunos, apesar de estarem de posse, algumas vezes, do livro didático de português em sala de aula, tendiam a usá-lo apenas se a professora fizesse a indicação para isso. Isso se explicaria pela imagem pouco positiva que a professora tinha em relação a esse material. Aliás, em relação a utilizar o livro com maior ou menor frequência, a professora afirmou em entrevista que, de um modo geral, o livro didático era um instrumento pedagógico que deveria ser usado. Contudo, sua opinião a respeito do que estava sendo usado na ocasião foi a seguinte:

[...], particularmente, considero o livro atual muito fraco. É superficial. Eu o utilizo apenas para **responder exercícios com os alunos**. Quanto ao livro didático [...] eu uso apenas para **fazer os exercícios com os alunos**, considero-o muito fraco, superficial, não aprofunda nada [...] (Fragmento retirado da entrevista com a professora).

Ainda com relação às questões de regras e particularidades gramaticais, ao comentar o conteúdo referente a questões de sintaxe de concordância verbal, a professora falou já em A1 sobre a importância de se conhecer a Língua Portuguesa na sua modalidade culta. Para isso, na ocasião, ela ressaltou que,

(JC-A1)

[...] **apesar de com os “coleguinhas”, na praia**, entre outros ambientes informais, **eles empregarem a língua coloquial, o conhecimento da língua culta faz-se necessário**, uma vez **eles vão precisar desse conhecimento em concursos e em outras situações do dia-a-dia**.

Como isso, acreditamos que ela passou a abordar as questões de língua com base em uma concepção que entendemos como sendo de uma língua homogênea, que toma como modelo a modalidade escrita padrão. Para abordar questões relacionadas a usos da língua, a professora procurava mostrar aos alunos que determinados usos, como o emprego do verbo “ter”, no sentido de “possuir”, e de expressões como “haja visto”, no lugar de “haja vista”, pareciam até ser “adequados” na língua falada, mas afirmava que isso não se “admitia” na língua escrita, uma vez que a língua era “formal” e que, por isso, havia necessidade, assim, que tivéssemos o domínio sobre seu conhecimento, principalmente sobre questões que diziam respeito à gramática.

Ao interagir com os alunos, expondo regras sobre as questões de concordância verbal, a professora muitas vezes explicava os casos, sentada à mesa, lendo o que estava escrito no livro didático. Ao perceber que tal estratégia não funcionava, ela procurava interagir de outro modo com os alunos, dirigindo-se ao quadro de giz. No entanto, os enunciados expostos pareciam não ter correspondência com a realidade cotidiana dos alunos, pois [esses enunciados] estavam focados muito mais em atender a questões sobre língua do que a usos que possibilitariam ampliar a competência linguística desses aprendizes. A esse respeito, veja-se um fragmento do jornal de campo:

(JC-A5)

**Um aluno que senta na lateral da sala diz: “professora, não estou entendendo nada”. A professora, nesse momento, levanta-se da cadeira e se dirige ao quadro para explicar melhor.**

[...] Enquanto a professora escrevia o exemplo no quadro, um aluno perguntou: **“por que não seria a feira do Alecrim ou do Carrasco?”. A professora, então, disse que entenda como: “qualquer feira”. Uma aluna que senta na outra lateral da sala disse à professora que nunca viu um caqui e gostaria que ela dissesse o que é isso. A professora explica que “caqui” é uma fruta, que talvez ela não a conheça, pois é típica do sul do país.**

Sobre essa prática, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 81) sugerem ao professor um trabalho na aula de português voltado para as questões de língua a partir do contexto real de comunicação. Para o documento, a gramática deve ser trabalhada não como um meio para explicar a própria língua, mas como um recurso que possa ser útil aos alunos para ampliar a sua competência linguística: “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.” (*Id. Ibid.*).

A exposição dos conteúdos curriculares sobre questões de língua continuava, assim, a ser tratada pela professora por meio de um enfoque que tendia a ser apenas estrutural. Conforme observávamos mais intensivamente as aulas, percebíamos que os fenômenos linguísticos eram abordados levando-se em conta uma concepção de língua como um sistema virtual, abstrato, afastado do contexto real de interação, isto é, como uma língua homogênea – fato comentado anteriormente. Nesse caso, pudemos verificar que os enunciados produzidos de acordo com um modelo padrão de língua eram, algumas vezes, expostos como de “uso obrigatório”, caso contrário, segundo a professora, os alunos poderiam se sentir fora do contexto de uso de uma língua tida com “ideal”, desejada para atender a certas contingências de sua vida em sociedade.

### 3. Os procedimentos de ensino e aprendizagem: correção das atividades escritas

A correção das atividades escritas concentrou-se nas aulas A2, A3 e A16. Ao promover essa tarefa, a professora procurava dirigir-se ao centro da sala, abria o livro didático nas páginas onde se encontrava a atividade – no caso da A2 e A3 – e começava a ler cada uma das questões, solicitando respostas aos alunos. Durante a correção de algumas dessas atividades, a professora utilizava a estratégia de perguntar à turma como um todo e não a um aluno, especificamente. A resposta era, dessa forma, retomada em uma voz coletiva, pois todos os alunos respondiam ao mesmo tempo, sem parar em nenhum momento para interagir com a professora sobre as razões das respostas, como podemos perceber no fragmento abaixo:

(JC-A2)

**Agora, a professora levanta-se da mesa e se dirige ao meio da sala [...] Pega o livro e faz a primeira pergunta, a segunda, a terceira e assim por diante. Os alunos respondem a todas de uma vez [...] A correção é feita da seguinte maneira: a professora lê a questão e pergunta à turma.**

Para não empregar só um modelo na correção da atividade, a professora procurava diversificar sua prática com uma outra estratégia. Ela direcionava, então, a pergunta a apenas um aluno e, quando este não sabia responder, ela indagava um outro, que atendia prontamente à solicitação com a resposta esperada. Em seguida, a palavra era retomada pela professora para possíveis explicações, limitada aos usos previstos e já prontos para as questões de concordância verbal. Percebemos ainda que, tanto nas aulas em que a correção era realizada com o auxílio do livro didático como naquelas em que usavam outro livro, a correção caracterizava-se por perguntas e respostas orais, retomadas a partir da escrita, com constantes interferências provocadas pelo barulho externo e pela própria interação aluno-aluno. É o que se pode perceber no registro da cena abaixo:

(JC-A16)

**A professora volta a corrigir os exercícios. A correção caracteriza-se por perguntas e repostas: a professora lê e os alunos respondem. A correção sofre interferência do barulho externo, provocado pelos carros que transitam na grande avenida e pela conversa dos alunos em sala de aula.**

Algumas vezes, a professora corrigia a atividade com o que ela chamava de “um visto”, pois percebia que o tempo era pouco para interagir com os alunos. Essa estratégia servia também para verificar se todos os alunos tinham participado ativamente da tarefa. Durante a correção, percebíamos ainda que, para responder às questões relacionadas, por

exemplo, à concordância verbal, os alunos participavam da atividade com a professora a partir de outros usos da língua, também adequados. Tais usos eram até justificados e reconhecidos pela professora, mas ela pedia para que os alunos não se desviassem dos usos propostos pelo livro didático. A correção, então, passava a ser vista sem muita motivação pelos aprendizes, na medida em que os enunciados tidos como certos pelo livro e reproduzidos pela professora não eram os únicos possíveis no contexto real de comunicação. Em se tratando desse contexto, estamos nos referindo à situação de comunicação do dia-a-dia, não idealizada, em que o “fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua” (GERALDI, 2005, p. 27).

O procedimento de corrigir as atividades com situações de usos de línguas, utilizando apenas o livro didático, parece não ter produzido bons resultados na aprendizagem. Isso pôde ser constatado na correção de atividades escritas em que os alunos eram solicitados, por exemplo, para explicar o porquê de alguns usos de concordância verbal. Verificamos que, durante essa correção, os alunos demonstraram um elevado grau de dificuldade em relação às atividades de compreensão de texto, que tinham feito em aulas anteriores. Naqueles casos, os enunciados a ser analisados no texto em análise já se encontravam com a concordância verbal marcada adequadamente, enquanto que agora, em seus próprios textos, eles teriam que justificar esses usos considerando o contexto real da enunciação (e seus propósitos comunicativos). Diante de suas produções escritas, os alunos eram levados desta vez a refletir sobre os usos efetivos da língua, sem que fossem motivados a “preencher lacunas” com empregos de concordância já previstos e prontos, como ocorrera em quase todas as atividades já desenvolvidas. Daí, acreditamos, a ocorrência do elevado grau de dificuldade demonstrado pelos alunos. Ao perceber isso, a professora solucionou o problema passando oralmente as respostas “certas”:

(JC-A3)

**As questões que se referem à interpretação do texto, 1-3, são respondidas pelos alunos com bastante facilidade. No entanto, as que estão direcionadas ao uso da língua, 4-6, foram respondidas sem muito sucesso pela turma. Nessas questões, eles demonstraram um grau muito elevado de dificuldade. A professora resolveu essa dificuldade dizendo “oralmente” a resposta “certa”.**

Nesse caso, o próprio discurso da professora já parecia demonstrar que as atividades que exigiam dos alunos uma reflexão sobre questões de língua, considerando um contexto real de uso, eram mais complexas e, portanto, mais difíceis do que aquelas em que eles se voltavam apenas para questões sobre a organização estrutural interna da língua.

Em relação ao ensino de português voltado para a reflexão sobre o funcionamento da língua, os PCNEM (BRASIL, 1999) estabelecem uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como do seu papel na escola brasileira. O que há de novo nesse documento é a forma de tornar o eixo interdisciplinar viável na disciplina Língua Portuguesa, ao levar em conta que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua e a vida na sociedade” (*Op. cit.*, p. 137). Nesse caso, o professor do Ensino Médio deverá procurar desenvolver atividades em que o aluno possa refletir sobre a língua em diferentes contextos de usos, e não apenas trabalhar a língua com situações previstas e prontas. Dessa forma, o discente poderá desenvolver um direcionamento para aprofundar a reflexão sobre o funcionamento da língua, por intermédio de atividades associadas a aspectos como atribuição de sentido, marcas de intertextualidade, exploração da funcionalidade dos diversos recursos linguísticos à disposição dos usuários, entre outros, de modo que tudo isso esteja relacionado ao contexto real de suas interações verbais cotidianas. Entendemos que esse seria um modo de reverter certas práticas ainda arraigadas, herdadas da gramática escolar. De fato, como nos lembram Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 13),

Embora a proposta dos PCN atribua grande importância à realização de atividades de prática e de reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso, de um modo geral o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias.

Essa discussão nos ajuda a entender melhor as aulas observadas. Assim, nas análises, percebemos que a correção apresentou-se como uma atividade predominantemente mecânica de perguntas e respostas. Essa característica pôde ser observada, uma vez que, por meio de exercícios com questões de organização estrutural da língua, os alunos eram direcionados a corrigir as tarefas com usos já previstos e prontos, sem uma aparente motivação para refletirem sobre outros usos também adequados ao contexto da interação. Acreditamos que essa prática pedagógica resultou, ainda, em certa dificuldade por parte dos alunos, quando lhes era solicitado refletir sobre o funcionamento da língua, considerando diferentes usos em textos escritos referentes a situações comunicativas de sua vida ordinária.

### **Considerações finais**

Como vimos até o momento, as aulas pesquisadas foram desenvolvidas a partir do planejamento dos conteúdos curriculares previstos para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. No entanto, constatamos que a exposição dos conteúdos curriculares referentes a questões de língua foi feita por meio de um enfoque de predominância estrutural. As questões de sintaxe sobre concordância verbal e colocação pronominal, por exemplo, foram explicadas por meio de enunciados previstos e prontos que, em muitos casos, afastavam-se dos usos ordinários da língua dos alunos, em seu cotidiano. Para a correção das atividades escritas, foi utilizada uma estratégia de perguntas e respostas, sem que fossem discutidas as razões das escolhas ou fossem consideradas outras possibilidades de funcionamento da língua, nas situações em questão, o que tendia a uma compreensão mecânica da língua, encerrada nos critérios do certo e do errado. Tais constatações nos levam a perceber uma continuidade e uma retomada de pressupostos conservadores sobre o que ali se pretendia discutir sobre língua e texto. Por extensão, desvelam-se práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa ainda distantes do que se deseja – que partam do texto para o texto, mediadas por atividades de descrição e reflexão dos fenômenos da língua, tomando-se como referência seus usos efetivos na interlocução interativa dos participantes.

## Referências

- BRASIL. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática.** Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.
- GOFFMAN, Erving. **Interactional ritual:** essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.
- SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português:** literatura, gramática e produção de texto. São Paulo: Moderna, 2004.